أندريه - جاك ديشين

إستيعاب النصوص وتأليفها

ترجمة

هيثم لمع



إستيعاب النصوص
وتـأليفهـا

الطبعة الأولى

1411هـ - 1991م



المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع

بيروت - الحمراء - شارع اميل اده - بناية سلام
هاتف . ٨٠٢٤٢٨ - ٨٠٢٤٠٧ - ٨٠٢٢٩٦
بيروت - المصيطبة - بناية طاهر هاتف: ٣٠١٠٣٠ - ٣١١٣١٠
ص.ب: ٦٣١١ / ١١٣ تلكس: LE ٢٠٦٦٥ - ٢٠٦٨٠ - لبنان

أندريه - جاك ديشين

إستيعاب النصوص وتأليفها

ترجمة

هيثم لمع



المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع

هـذا الكتاب تـرجمة :

La Compréhension et la Production de Textes

Par

André- Jacques Deschênes

مقـدّمة

لو أردنا وضع المهارات الإدراكية للمرء ضمن تراتبية معيّنة تبعاً لأهميّتها لوجب تخصيص المصاف الأوّل للاستيعاب . فالقدرة على استيعاب وإدراك معنى رسالة معيّنة توجد في قلب أيّ من النشاطات الانسانية المتعلّقة بالتواصل والتعلّم .

الحياة اليومية هي عبارة عن مشروع تواصل تكوّن فيه الرسائل الشفوية أو المكتوبة أساس الحياة الاجتماعية للفرد . والتأويل الذي يعطيه كلّ منّا لهذه المعلومات يسمح له بأن يدير بما يلائم مختلف المواقف التي عليه مواجهتها . إنّ دراسة عملية استيعاب رسالة معيّنة ، أي سيروراتها ، واستراتيجياتها ، ومميّزاتها هي على أهمّية كبيرة بالنسبة لعلم النفس ، فبمقدورها مثلاً المساعدة على دفع دراسة اللغة قدماً . وهناك أعمال بحث كثيرة تحلّل العلاقة بين مختلف صيغ تقديم المعلومات والمهارة في التذكّر وتتيح الفهم الأفضل للروابط بين مختلف أشكال اللغة ، والتصوّرات الذهنية واسترجاع المعلومات المخزّنة في الذاكرة . هذه الأعمال حول الاستيعاب هي ملائمة تماماً من أجل تحسين معرفتنا حول الأواليات التي تكمن خلف ظواهر التواصل المتفرّقة .

تأتي الأبحاث في الاستيعاب في طليعة الأعمال الاختبارية في قطاع التعلّم . واكتساب المعلومات الجديدة يمكن فهمه فهماً أفضل بمساعدة نماذج أو قوالب نظرية منبثقة عن هذه الأبحاث . هناك العديد من الأعمال التي تُظهر مدى الحضور البالغ لعدد من استراتيجيات معالجة المعلومات في نشاطات الدراسة . ويتيح التطوّر الملحوظ للمؤلّفات في هذا المجال خلال العقدين الأخيرين العديد من التطبيقات التربوية ، لا سيّما في قطاع التعلّم والقراءة . وعلى التعليم بشكل عام ، خلال السنوات المقبلة ، أن ينهل أكثر من اكتشافات الأبحاث حول الاستيعاب لتنمية التطبيقات التربوية التي تأخذ أكثر في اعتبارها الواقع النفسي للقرّاء .

من النواحي التي تعرّضت غالباً للتحليل في الأبحاث حول الاستيعاب هي الناحية التطوّرية . فتجلّيات الاستيعاب تتطوّر مع السنّ ، وهذا شيء معترف به عموماً ، مهما يكن نوع المهمّة : تلخيص ، استذكار ، ردّ على مجموعة من الأسئلة ؛ مع هذا ، من المحتمل أن يكون مستوى التفسير في مجال تطوّر السيرورات النفسية الحاصلة في مهمّة استيعاب معيّنة هو الأضعف وفيه كذلك يُطرح العديد من علامات الاستفهام . كثير من الباحثين لفتوا إلى أهمّية تحليل الاستيعاب تبعاً للتطوّر الإدراكي لدى الأشخاص وخاصة مستواهم العملاني[1] . يتعينّ إذاً تمييز ما يتطوّر مع السن (أو الحياة الدراسية) عمّا ينمو مع التطوّر الإدراكي .

---

(1) الطريقة التي يتّبعونها في عملية الاستيعاب .

بالنسبة للأعمال التي تتعلّق بتأليف النصوص فهي ليست بقدر التقدّم الذي أصابته الأعمال حول الاستيعاب . فقط خلال الثمانينات بدأ الباحثون يهتمّون فعلاً بهذا النشاط الإدراكي ويضعون القوالب التفسيرية الملائمة .

إلاّ أنّ الاهتمام بدراسة عملية تأليف النصوص ليس أقلّ شأناً من الاهتمام بالأبحاث حول الاستيعاب . ويشير فريدمان وكالفي[1] إلى الانكباب المتزايد للمعاهد والجامعات ومراكز التوظيف في الولايات المتّحدة على تقييم كتابة النصوص ويلاحظ ترايس[2] أنّه من 7% إلى 18% من الطلاب الجدد في عشر جامعات أمريكية يفشلون في اختبارات أو في دروس للإنشاء . وفي الكيبك Québec غالباً ما نسمع أساتذة اللغة الفرنسية يتذمّرون من نوعية النصوص التي يضعها تلامذة المرحلة الثانوية . وخلال مشاركة في لقاء بين باحثين من الكيبك (اذار 1985) في مجال استيعاب النصوص وتأليفها ، أشار البروفسور رولان بلشا Roland Pelchat من جامعة الكيبك في مونتريال الى الصعوبات التي يصادفها طلاب الجامعة في وضع نصوص تفي بأدنى متطلّبات بديهيات الكتابة . كما أبرز الصعوبة حالياً في وضع برامج تعليم مناسبة تساعد هؤلاء الطلاب لأنّنا لسنا نعرف كما ينبغي السيرورات التي تدخل في توجيهات

---

(1) Freedman, S.W.; Calfee, R.C. (1983). «Holistic assessment of writing: experimental design and cognitive theory»

(2) Trice, A.D. (1984). «The remedial college writer: 1. Composing skills. Reading improvement», 21, 199-202.

التأليف . ويقول ترايس أنّ نتائج هذه البرامج تأتي غير مشجعة معظم الأحيان لأنّ تحليلنا للصعوبات التي يلاقيها الطلاّب يبقى ناقصاً . في ظلّ هذه الظروف يصعب تفسير القلّة من الأبحاث التجريبية في مجال وضع النصوص .

بالتالي على علم النفس أن يهتمّ بعملية وضع النصوص لنفس الأسباب التي دفعته للاهتمام بعملية الفهم والاستيعاب . في الواقع ، على الصعيد النظري ، لا مجال للشكّ في وظيفة هذا النشاط التواصلية ، إذ تندرج الكتابة في نظام مرسِل - رسالة - مستقبِل كأحد الأشكال الخاصّة للغة ، كاستعمال من نوع خاص للّغة الشفوية يملك خصائص تتيح لنا دراستها تحسين معرفتنا بكلّ لغة . ضمن هذا الإطار ، نكون بصدد علاقة بين التكلّم ، الاستماع ، القراءة والكتابة .

تتطوّر التجلّيات الملحوظة في مهام وضع النصوص مع العمر ، كما الحال بالنسبة للاستيعاب . إلاّ أنّ دراسة تطوّر نشاط الكتابة ليست بنفس تقدّم دراسة الاستيعاب . وينبغي على تطّور الكتابة أن يعكس مستوى التطوّر الإدراكي والمعرفي لدى الكاتب . لذا يتعينّ هنا أيضاً تمييز ما يتطوّر مع العمر (أو الحياة الدراسية) عمّا يتقدّم مع التطوّر الإدراكي .

من جهة أخرى يمكن إقامة علاقة بين البحث حول وضع النصوص والبحث حول الاستيعاب . ويشير بعض الباحثين إلى التوازي بين النشاطين . وتوضّح ستوتسكي[1] في مجلّتها الأدبية

---

(1) Stotsky, S. (1983). «Research on reading / writing relationships: a =

كيف أنّه ، في معرض دراسة الترابطات ، يكون الكتّاب الجيّدون معظم الأحيان قرّاء جيّدين وتُظهر كيف يُعمد في بعض الدراسات إلى تحسين نوعية الاستيعاب عن طريق نشاطات كتابة . إلاّ أنّها تشير إلى قلّة الأبحاث التجريبية التي تتيح مقارنة كهذه وضرورة فهم أفضل للعلاقة بين القراءة والكتابة من أجل دفع معلوماتنا في اللغة قدماً وتسهيل توظيف نشاطات التعلّم .

يعرض لنا هذا الكتاب ، لكلّ من نشاطيْ الإدراك : استيعاب النصوص ووضعها ، قالباً نظرياً يسمح بفهم أفضل للسيرورات السيكولوجية الكامنة خلفها . كما يذكر أعمالاً تناولت الناحية التطوّرية للتجلّيات الملحوظة في هذين النمطين من المهام ويناقش في دور الفكر العملاني إزاء السنّ لتفسير هذا التطوّر . ويتطرّق أخيراً إلى التوازي بين هذين النشاطين الإدراكيين ويتساءل حول مدى الإفادة من قالب نظري وحيد يأخذ بعين الاعتبار استيعاب النصوص وتأليفها .

أمّا هدفه فهو أن يقدّم لكلّ من يهتمّ باكتساب المعلومات عن طريق النصوص إطاراً نظرياً لتعليمه ، أو لبحثه أو لتمرّسه في ميدان التربية .

إنّ التساؤلات الناجمة عن تحليل عمليتي استيعاب النصوص وتأليفها أدّت إلى عديد من الأعمال في قطاعات كثيرة تمت بصلة بعيدة أو قريبة الى دراسة اللغة . مثلاً تشكّل دراسات علماء نفس

= synthesis and suggested directions» Language Arts, 60, 627-642.

اللغة ، ومنهم علماء مدرسة جنيف Genève ، التي تتناول الناحية التطوّرية لاكتساب اللغة ، قطاع بحث مهمّ يساهم منذ سنوات عديدة في فهم الظواهر اللغوية أو الألسنية . إلاّ أنّه لن يمكننا تقديم كافة هذه الأعمال تقديماً منهجياً ، واهتمامنا باستيعاب النصوص وتأليفها يجعل من الشروحات التي سترد في الفصول اللاحقة مستندة أساساً على نظريات علم نفس الإعلام ومعالجة النصوص .

الفصل الأول

استيعاب النصوص

السياق والنص

لم يعد من الممكن النظر إلى عملية استيعاب النصوص كمجرد إسقاط ذهني للبنى اللغوية . كلّ القوالب النظرية الحديثة تقريباً تعرّف الاستيعاب على أنّه سيرورة معقّدة لمعالجة المعلومات الواردة في النص . الأمر ليس إذاً كناية عن سيرورة آلية لفكّ مدلول الأحرف ، أو الكلمات أو الأصوات ، بل هو نشاط ذهني متعدّد الأبعاد يسعى إلى بناء تصوّر دلالي لما يُقال أو يدوّن .ما يجري هو تحويل ، وانتقاء ، وإعادة تنظيم للمعلومات المقروءة بغية « تكوين بنية ذهنية مطابقة أو شبيهة بالبنية التي يقصد نقلها » مؤلّف النص . إذاً ينتج تمثّل ما يُقرأ عن تأويل للنص من أجل بناء مغزى الرسالة أكثر منه عمل ترسيخ بنى لغوية سطحية في الذاكرة .

ضمن هذا المفهوم يمكن تعريف استيعاب النصوص « كنتيجة التفاعل بين فرد ونص » ، تفاعل يندرج معظم الأحيان ضمن سياق اجتماعي . وهذا يعني أنّ بوسع ثلاثة عوامل التأثير على عملية الاستيعاب : 1 ـ السياق الذي تجري فيه المهمّة ؛ 2 ـ خصائص النص؛ 3 ـ خصائص القارىء . يلخّص الشكل 1.1 مجموعة العناصر المتعلّقة بأنماط العوامل الثلاثة هذه .

خصائص السياق

تضمّ متغيّرات السياق عناصر تشكّل جزءاً من المحيط المباشر أو غير المباشر للنص خلال نشاط الفهم والاستيعاب . وهذه المتغيرات هي : المنظور أو الهدف المطروح أمام القارىء ، عنوان النص ، المنظِّمات التمهيدية ، الأسئلة المرفقة ، الرسوم ، الصور ، المخطَّطات وكيفيات تقديم النص .

يُظهر عدد من الأعمال إنّه عند تحويل التعليمات المعطاة للقراء (مثل إيجاد الأفكار الرئيسية أو القراءة والإجابة عن أسئلة معيّنة) أو المنظور الذي توحي به القراءة (مثل تذكّر وصف منزل من وجهة نظر سارق أو شار) ، فإنّ المختبر قد يؤثّر على طبيعة العناصر التي يتذكّرها القارىء أو على أوقات القراءة . وهكذا يجري تعديلاً في نمط التعاطي الذي يعتمده القارىء مع مختلف المعلومات إلى حدّ بعيد .

بالنسبة للعنوان فهو يقدّم معلومات أساس لفهم النص ، حيث يتضمّن فكرة النص الرئيسة ويتيح للقارىء انتقاء إطار مرجع لتأويل المعلومات التي يحويها هذا النص . عنوان النص (أو مسألته المركزية) يقدّم للقارىء سياقاً يسهّل الترسيخ في الذاكرة واسترجاع المعلومات عن طريق تنشيطه ، منذ الشروع في القراءة ، « لنواة بدئية لفحوى النص » تستخدم كإطار مرجعي لتأويل مجمل النص .

المنظِّمات التمهيدية هي معلومات أو نشاطات قبل القراءة أي أنّها تسبق قراءة النص . وقد تحسّن أيضاً عمليات تذكّر القارىء إذا

كانت المعلومات المقدّمة للتمهيد للنص مألوفة من قبل أو من مستوى أكثر عمومية من معلومات النص نفسه .

تقوم تقنية الأسئلة المرفقة على أن ندخل عند بداية أو عند نهاية النص ، أو على أن ندمج معه عدداً من الأسئلة التي تتناول المعلومات التي يحتويها ، أسئلة من واجب القارىء أو بمقدوره أن يجيب عنها . وثمّة شروط يمكنها تحديد مفعول الأسئلة المرفقة : أسئلة قصيرة ، فرض الإجابة على القارىء ، تصحيح ارتجاعي feed-back بالنسبة لنوعية الإجابة ، الخ ؛ من جهة أخرى ، تؤدّي الأسئلة التي تجبر على الاستدلالات إلى تأثيرات إيجابية بسهولة أكبر .

حقّق دين وإينموه[1] بحثاً يهدف إلى دراسة تأثير الرسم على استيعاب نص صعب حول انعطافات الأنهر . يلاحظ الباحثان أنّ من قرأ وكان بحوزته رسوماً موضّحة استوعب بشكل أفضل ممّن قرأ دون رسوم واستنتجا أنّ الرسم والتصوير يسهّلان فهم وتذكّر نص ما عبر تقديمهما مخطّطاً منظّماً للمعلومات الواردة في هذا النص .

ثم هناك أبحاث كثيرة اهتمّت بكيفيات تقديم الحديث . تتضمّن هذه الأعمال مقارنات بين نسخات شفهية أو مكتوبة لنص واحد ، نسخات شفهية أو تصويرية ، نسخات مكتوبة ، شفهية أو تصويرية ، أو لقصّة واحدة مقدّمة باستعمال وسائل مختلفة : نص مكتوب ، راديو ، تلفزة . وتُظهر هذه الدراسات أنّ لكيفيات

---

(1) Dean, R.S., Enemoh, A.C. (1983). «Pictorial organization in prose learning». Contemporary Educational Psychology, 8, 20-27.

الاستيعاب

السياق

السياق
الهدف أو المنظور العنوان المنظِّمات التمهيدية الأسئلة المرفقة الرسوم الصور المخطّطات كيفيات تقديم النص

النص

الشكل	العمق
الكلمات العبارات الجمل (النحوية) الفقرات البنية الإجمالي - سردية - وصفية - إعلامية الخ .	البنية التحتية - الدال / الفحوى - الجمل الدلالية البنية الفوقية - التنظيم الإجمالي - نمط التنظيم ● سرد ● وصف ● الخ .

القارىء

بنى المعلومات	السيرورات السيكولوجية					
	الادراك	التنشيط	بناء المدلول	الحفظ	الاسترجاع	العرض
المضمون (المفهوم) - إعلامي - إنفعالي التنظيم - الفحوى - الجمل الدلالية - معنى العبارات - البنية الفوقيه الإدراكية أو المخطط	فهم المعلومة التفكيك - محلي موضعي (أحرف، مقاطع لفظية، الخ .) - إجمالي ● مجموعة الكلمات الإدارة	البحث في الذاكرة التحديد الانتقاء الإبداع التصوّر والمخطّط	بناء الجمل الدلالية إقامة العلاقات الاستدلال الاستباق الأهمية النسبية بناء المدلول الإجمالي البنية الفوقية - القواعد الفوقية	حداثة المعلومة الأهمية النية القيمة الانفعالية ★ الإدارة	تغطية المعلومات البنية الفوقية الاستدلال البنية التحتية	الخطّ وضع الكلمات الإنشاء أو النسيان

شكل 1.1 مخطّط يعرض العناصر الرئيسة التي تندرج في عملية استيعاب النصوص

تقديم الموضوع على ما يبدو تأثيراً على سيرورة معالجة المعلومات. ويشكل خاص ، تستنتج أنّ النسخة المصوّرة لقصّة ما تتضمّن « صدى » (تردّد عدداً كبيراً من المرّات بعض المعلومات) ، وتخفّف من عبء العمل الإدراكي . إلاّ أنّ النتائج تظهر بعض الأحيان متناقضة وتُبرز الإشكالات المنهجية المرتبطة بوضع النسخ المتكافئة لنص واحد . وحتّى ولو كان بعض الباحثين يعتقد أنّ نشاطات قراءة إحدى المقالات أو الاستماع إليها تطبّق السيرورات الإدراكية نفسها ، فمن الممكن أن تتدخّل عوامل أخرى (مثل المؤشّرات الخارجية عن اللغة التي تسم اللغة الشفهية) في معالجة المعلومات .

إجمالياً ، تُبرز مجموعة الأبحاث الجارية أهمية متغيّرات السياق وتأثيرها على سيرورات الفهم . فهي تقدّم سنداً معرفياً يسهّل التأويل الدلالي وبناء العلاقات بين الأفكار ، كما تعطي إطاراً يمكن للمكاملة أن تجري فيه بتنشيط المعلومات السابقة وتخدم أخيراً كمنظّمات للمعلومات المقدّمة . إلاّ أنّ نتائج هذه الأعمال لا يمكن تأويلها كما ينبغي إلاّ في ضوء خصائص النص والقارىء .

خصائص النص

يُفضّل استعمال كلمة « نص » على كلمة « مقالة » في العبارة « استيعاب النصوص » لأنّ لهذا التعبير معنى أكثر عمومية من المقالة ؛ فهو يدلّ ، تبعاً لقاموس ألسني من دوبوا Dubois ومعاونيه (1973) على « عرض من أي نوع كان ، محكي أو مدوّن ، طويل أو

مختصر ، قديم أو جديد » . ويتطابق هذا التعريف فعلاً مع تنوّع النصوص المستعملة في علم النفس الإدراكي . لكن بالنسبة لعالم النفس ، ليس النص بحدّ ذاته ما يهمّ ، إذ أنّ النص الذي يُنظر إليه كوسيلة لإيصال معلومات إلى فرد آخر أو كسلسلة من التعليمات ، ليس في الواقع سوى سند للمعلومة كما أنّ الحركة ، الرسم أو الصورة هي وسائل نقل للتفاعل الاجتماعي . إنّ ما يهمّ عالم النفس أكثر، هو كون كلّ شكل لغوي ، بما فيه النص ، ينقل معلومات تخدم ، لدى المخاطَب ، في تكوين « بنية شبيهة أو مماثلة للبنية التي يريد إيصالها له الشريك » أو كونه يعرض سلسلة من التعليمات التي « تتوجّه للمعلومات المخزّنة في الذاكرة ، أو تعيد صياغتها أو تعدّل فيها » .

ما حمل الباحثين في سيكولوجيا الإدراك على الالتفات للنصوص التي يستخدمونها في عملهم هو كون الاستيعاب (التخزين والتذكّر) يتغيّر حسب خصائص ومحتوى النصوص المقدّمة . المقصود بالكلام هنا عامل مهمّ ، عامل يحدّد جزئياً نوع التصوّر الذي يتبنّاه القارىء والذي لا يمكن تجاهله .

يتعيّن أوّلاً أن نشير إلى نوعي النصوص المستعملة حالياً في الأبحاث حول الاستيعاب : النص السردي والنص « الإيضاحي »[1] .

---

(1) يمكن أيضاً استعمال تعابير أخرى مثل : النص الإعلامي ، الإخباري ، التعليمي ، النظري ، الخ . للدلالة على نصوص أخرى غير النصوص السردية =

بدأت الأبحاث الأولى في الاستيعاب بالاهتمام بالنصوص السردية ، ومؤخَّراً فقط أخذت النصوص « الإيضاحية » أو الإعلامية تحوز على اهتمام الباحثين في علم النفس .

النص السردي (المقالة السردية ، الروائية ، الحكاية ، القصّة) هو « نمط خاص من نص مسار أحداث » . إنّه مقالة تقوم على وصف لأحداث ، « تغيير حالة يحدثه شخص ما » من أجل تعديل وضع أساسي . وثمّة من يعرّف النص السردي على أنّه ذكر أحداث أو سلسلة أحداث وهمية أو حقيقية بواسطة اللغة . يتميّز السرد إذاً بكونه يروي قصّة تتضمّن أحداثاً مختلفة حقّقتها شخصية أو أكثر . وهذا لا ينفي كونه يحتوي أنماطاً أخرى من الحديث ، مثل وصف الأشياء ، الأماكن أو الأشخاص .

وتكمن إحدى خصائص النص السردي في كونه مبنياً انطلاقاً من بنية بسيطة نسبياً نلتقيها في كلّ أنواع السرد تقريباً . هذه البنية أو البنية الفوقية أو النهيضة (والتي سنصفها لاحقاً بتفصيل أكثر) التي تسمّى أيضاً بالمخطّط السردي[1] تلعب دوراً مهمّاً في استيعاب وخزن النصوص السردية في الذاكرة .

= (القصصية) . إلاّ أنّنا سنعتمد تعبير النص « الإيضاحي » ، لاعتقادنا بأنّه أفضل ما يصف هذا النوع من المقالات ولأنّه يطابق العبارة الانكليزية «exposing text» .

(1) غالباً ما نلتقي في المؤلّفات خلطاً بين استعمال التعابير بنية ، بنية فوقية ، ومخطّط . من أجل التمييز بينها وتوضيح معنى التعابير التي نعتمدها ، نقترح استعمالها على الشكل الآتي :

أ- بنية النص : هي مجموعة الفئات أو المكوّنات المرتبطة في ما بينها (منطقياً

من الأصعب بكثير وصف النص « الإيضاحي » . يتحدّد هذا النص إنطلاقاً من أهدافه ويصبو إلى الإعلام وإلى « زيادة المعرفة البشرية في حقل معينّ » . إذاً نكون عـادة بصدد نصـوص تقدّم معلومات جديدة حول مجال ما . عادةً تؤخذ المقاطع التي تستعملها الأبحاث عن الكتب المدرسيـة ، عن مجموعـات نصوص وتتعلّق سواء بالموسيقى ، بالجغرافيا والجيولوجيا ، أو التاريخ .

هناك من الدراسات حول هذا النمط من النصوص عدد أقلّ بكثير منه حول النصوص السردية ، ممّا يبعث الحذر لدى الباحثين بـالنسبة لتحـديد خصـائصها المهمّـة . عند مقـارنتها بـالنصوص السردية ، فهي تكشف عن بنية أقـلّ صراحة بكثـير ، كما يمكن بناؤها انـطلاقاً من أنمـاط عديـدة من البنى . إذاً يمثّل استيعـاب النصوص « الإيضاحية » مهمّة إدراكيـة أصعب بكثير وقـد لاحظ بالفعل بعض الباحثين أنّ تذكّر نصّ من هذا النوع هو أقلّ جودة من تذكّر نصّ قصصي .

يُستعمل حالياً هذان النوعان من المقـالات في الأبحاث حـول الاستيعاب . وبالرغم من أنّه يجب التمييز بينهما لأنّهما يقتضيان طرق

= معظم الأحيان ومطابقة للتنظيم الشكلي للنص) ؛ إنّها عبارة عن النحو الإجمالي للنص .

ب ـ البنية الفوقية الدلالية : تطابق المعنى الإجمالي للنص . وهي تتحدّد تبعاً للمضمون الذي ينضبط مع مختلف فئات أو مكوّنات بنية النص .

ج ـ المخطّط الإدراكي : هو التمثّل الذهني لبنى النص .

د ـ البنية الفوقية الإدراكية : هي التمثّل الذهني للبنية الفوقية الدلالية .

تناول مختلفة لا سيّما في مهام التذكّر ، فإنّ استيعابهما وخزنهما في الـذاكرة بشكـل أساسي يتعلّقـان بنفس القالب النـظري ويستند تحليلهما إلى مفاهيم مماثلة .

التمييز الأهمّ الذي يتوجّب إجراؤه في ما يخصّ مميّزات النص يقوم على فصل النواحي اللغوية (الشكل) عن النواحي الدلالية (المضمون) ؛ هذا التمييـز الذي يفـرض نفسه من أجـل تجنّب الخلط بـين بنية النص وبنيتـه الفوقيـة (وسنعود لاحقـاً إلى هـذا الموضوع) . كما أنّ هناك أسباباً أخرى تبرّر ضرورة هذه التفرقة بين النواحي اللغوية والنواحي الدلالية .

أوّلاً ، إنّ التعريف الذي اعتمدناه لوصف عملية الاستيعاب يقتضي بناء تصوّر ذهني للنص . بالرغم من أنّ هذا التصوّر يستند جزئياً على بنى النص اللغوية (الألسنية) فـإنّ الحفاظ عليهـا هو أصعب بكثير من الحفاظ على المعنى الإجمالي للنص . ويتّفق معظم الباحثين عامّة على أنّ تصوّر القارىء يستند إلى وحدات المعنى أكثر منه إلى الوحدات النحوية أو الألسنية .

النص هو أكثر من مجموع الكلمات ، الجمل أو الفقـرات التي تكوّنه . والكثير من العلاقات بين الكلمات ، الجمل أو الفقرات هي ضمنية ويجب استنتاجها لأنّها غير معلنة بوضـوح على سـطح النص .

لا عجب إذاً إن رأينا التركيز على التمييز بين الشكل والمضمون يتزايد أكثر فأكثر في المؤلّفات حول الاستيعاب . ويُعبّر عن الواقع

نفسه بطريقة أخرى بالعبارتين « بنية السطح » (بالنسبة للناحية اللغوية) و« بنية العمق » (بالنسبة للناحية الدلالية » .

الشكل

على الصعيد الشكلي ، النص هو متتالية مرتّبة من الأشياء المرسومة أو المطبوعة المستعملة كإشارات والمقدّمة على صورة خطّية تبعاً للاصطلاحات الخاصّة باللغة المكتوبة . للنص إذاً ، عندما يدركه شخص لحظة القراءة ، سمات مادّية قابلة للملاحظة ، مثل الأحرف ، المقاطع اللفظية ، الكلمات ، وأيضاً مظاهر بنيوية ناتجة عن تطبيق قواعد النحو ـ العبارات ، الجمل ـ والبلاغة ـ الفقرات ، التنظيم الإجمالي للنص أو بنيته الصريحة (أنظر الشكل 1.1) .

الأحرف والمقاطع اللفظية غالباً ما يُنسى أمرها لأنّ حلّها كشيفرة يصبح آلياً ، لكنّها تكوّن مستوى المعالجة الأوّل وتفترض بناء منطقياً يستلزم أكثر من عملية : التعرّف على الأحرف ، التركيبات في ما بين الأحرف ، بناء المقاطع اللفظية ، الخ . بالنسبة لشخص يتعلّم القراءة ، ترتدي الأحرف والمقاطع اللفظية أهمّية معيّنة ، لكن الأمر يختلف بالنسبة لقارىء ناضج ، يملك إدراكاً إجمالياً ولا يفكّ النص حرفاً بعد حرف أو مقطعاً لفظياً بعد مقطع . فقط عند التقائه بكلمة جديدة أو عدم فهمه لإحدى الجمل ، مثلاً ، يقف القارىء الناضج ليفكّ بكلّ دقّة الأحرف والمقاطع اللفظية . كذلك فإنّ القراءة بصوت عال تجبر على عملية فكّ أكثر دقّة للإشارات

المرسومة . مع هذا ، يبقى الإدراك في القراءة أكثر إجمالية ويتعلّق بكلمة أو بمجموعة من الكلمات .

غالباً ما تُستخدم الكلمات كأحد أفضل المتكهّنات بمدى سهولة قراءة النص . عادةً ، يتغيّر معناها تبعاً لموضوع النص ، السياق أو الجملة حيث تقع ؛ إنّها متعدّدة المعاني . واستعمال الكلمات البسيطة ، المذكورة مراراً ، وتكرار الروابط اللغوية[1] التي توضّح العلاقات ، ووجود الضمائر التي تسهل معاينة أصحابها هي خصائص للنص ترتبط مباشرة بالكلمات . ويمكن لهذه الخصائص أن تسهّل استيعاب النص بتوضيحها العلاقات بين المعلومات المقدّمة أو المفاهيم المستترة . وكما سنرى لاحقاً ، بعض الكلمات مثل الروابط اللغوية والظروف هي دلائل مهمّة لبنية النص أو لتنظيمه المنطقي . إنّها كلمات مفاصل رغم أنّها لا تقدّم شيئاً على صعيد المضمون الخاص المعالج في النص ، وتخدم كمؤشرات على العلاقات الموجودة بين الطروحات أو المفاهيم ويمكنها تسهيل بناء التصوّر الإجمالي للنص . وقد دُرس تأثير هذه الكلمات على طرق التذكّر بعد قراءة نصوص إيضاحية ، حيث استُعملت نسختان لنص واحد ، تتميّز الأولى بدقّة واضحة بفعل هذه المؤشرات التي نُزعت من الأخرى . وكانت النتيجة أنّ عدداً أكبر من هذه الكلمات المفاصل يسهّل الاستيعاب والحفظ في الذاكرة حين مهمّة تذكّر

(1) تُستعمل عبارة « رابط لغوي » للدلالة على ما يسمّى أيضاً « مفاصل نحوية » ، « مؤشرات العلاقة » أو « كلمات الوصل » . وتتضمّن الروابط اللغوية أحرف العطف والجر التي تعمل على إقامة العلاقة بين الكلمات ، العبارات أو الجمل .

مباشر ، لا سيّما بالنسبة للقرّاء الضعفاء . وقد يكون لهذا النوع من الكلمات أثر على الترابط المنطقي في التمثّل الذهني الذي ينسجه القارىء ممّا قد يسهّل عملية الخزن في الذاكرة .

إنّ سلسلة من الكلمات المجتمعة تبعاً لقواعد معيّنة تؤلّف عبارة أو جملة . ويؤخذ طول الجمل غالباً بالحسبان في صيغ سهولة القراءة[1] . فالجملة الطويلة التي تتضمّن الكثير من العبارات يصعب فهمها لأنّها تتطلّب تشغيل الذاكرة على مدى بعيد . ولبنية الجملة أيضاً بعض التأثير : عندما تكون المعلومة التي تستهلّ عبارة أو جملة مكرّرة لما سبق ، تصبح المعلومة الجديدة المقدّمة في النهاية أسهل للإدراك ، ممّا يؤدّي إلى تمثّل ذهني أكثر انسجاماً وإلى استيعاب أفضل .

الفقرة تجمع عدداً معيّناً من الجمل . ويسمح الترتيب الطباعي بشكل عام بتمييزها بسهولة ، حيث أنّ الكلمة الأولى من الفقرة تُكتب دوماً مع هامش أكبر بالنسبة لباقي أسطر النص . وتكمن أهمّية الفقرة في كونها مؤشراً جيّداً على بنية النص الإجمالية ، فباستطاعتها إبراز أقسامه المختلفة ، إذ أنّ كلّ فقرة تمثّل أحد عناصر المجال المفهومي موضوع الكلام .

تتجاوب الفقرة مع قوانين تنظيم إجمالي شبيهة بتلك المطبّقة على النص بشكل عام . ووصف هذه القوانين يعني التحدّث عن

---

(1) إلّا أنّ أبحاث كينتش Kintsch وفان ديك Van Dijk أظهرت أنّ طول الجمل ليس العامل الوحيد الذي يحدّد سهولة القراءة (أنظر لاحقاً) .

خصائص النص كوحدة للكلام ، حيث أن الفقرة هي نفسها عبارة عن نص قصير . أمّا المؤشّرات التي يجب أخذها بعين الاعتبار عند تناول النص ككلّ فهي طوله ، ومستوى سهولة قراءته وتنظيمه .

عادة ، في الأبحاث التجريبية ، يعتمد الباحثون طولاً ثابتاً للنصوص التي يستعملونها ، وهناك القليل من الدراسات التي تقوم بالمقارنة بين نصوص مختلفة الطول تدور حول مجال مفهومي واحد . ومن الباحثين من يعتقد بأنّ النص الطويل الذي يحوي كمّية كبيرة من المعلومات يجعل من الأصعب التفرقة بين العناصر الأساسية وبالتالي بناء تصوّر مجمل النص . كما يُعتقد بأنّ النص القصير يمكن خزنه في الذاكرة وإعادة إبرازه انطلاقاً من البنية التفصيلية ، أي كلّ العبارات الدلالية التي تؤلّفه ، بينما يتطلّب نصّ أطول إقامة بنية فوقية تمثّله : أي معالجة أفضل للمعلومات .

ثمّة مسألة مهمّة تتعلّق بطول النصوص تتناول الاستعمال الكثير أو القليل للتفاصيل أو للأمثلة من أجل توضيح المفاهيم العامّة التي تشكّل قلب النص . وتطرح هذه المسألة بشكل خاص عند كتابة أو اختيار النصوص من أجل نقل المعلومات . هل يؤدّي النص الطويل الذي يوضح أكثر الأفكار المهمّة بواسطة تفاصيل وأمثلة ملائمة ووثيقة الصلة بالموضوع إلى تعلّم يفوق التعلّم الناتج عن قراءة نصّ أقصر يتضمّن فقط جوهر المضمون ؟ يحاول بعض الباحثين الإجابة عن هذا السؤال بإظهارهم أنّ التعلّم مع ملخّص هو دوماً بنفس الجودة إن لم يكن أفضل منه مع النصوص الأصلية التي تحتوي كافّة التفاصيل . ويعود الأمر حسب ما يقولون إلى

مسألة تخصيص الإمكانات الإدراكية : فالنصوص الأطول ، مع التفاصيل والأمثلة ، تجبر القارىء على اقتسام هذه الإمكانات على حساب الأفكار المهمّة، ممّا يؤثّر على التجلّي الإجمالي للاستيعاب .

ما يزال مؤشّر سهولة قراءة نصّ معيّن يُعتبر عاملاً مؤثّراً على استيعابه . ويمكن تعريف هذا المؤشّر بإيجاز على أنّه درجة الصعوبة ويتعلّق ببنية الجملة ، طولها ، تعقيدها وبالمفردات المستعملة . إلاّ أنّ كينتش وفان ديك[1] أظهرا أنّ هذا المؤشّر القائم أساساً على عناصر من سطح النص ليس المتكهّن الأفضل بدرجة صعوبته . بالنسبة لهما ، إنّ عدد العبارات الدلالية التي تؤلّف النص هو أهمّ ، لأنّه يؤثّر على وقت القراءة بمعزل عن عدد الكلمات التي تحتويها الجملة الواحدة . وفي مؤلّف آخر لهما[2] يرى كينتش وفان ديك عدم كفاية المؤشّرات التقليدية المستخدمة لتحديد مستوى سهولة قراءة نصّ ويقترحان الأخذ بعوامل أخرى مثل عدد عمليات البحث في الذاكرة على مدى قصير . بالنسبة لهما ، لا تتعلّق سهولة القراءة بشكل رئيسي بالنص نفسه ، بل في وقت واحد بالنص وبالقارىء .

إذاً تقلّل الأبحاث حول الاستيعاب من أخذها بالحسبان لمؤشّر سهولة قراءة النص إلاّ كقياس مراقبة من أجل مقارنة التجلّيات

---

(1) Kintsch, W., Van Dijk, T.A. (1975).«Comment on se rappelle et on résume des histoires». Langages, 40, 98-116.

(2) Kintsch, W., Van Dijk, T.A. (1984). «Vers un modèle de la compréhension et de la production de textes».

بالنسبة لنصوص مختلفة . إنّ انتقـادات كينتش وفان ديـك في ما يخصّ هذا الموضوع هي ملائمة وتبرز كون نصّين من نفس مستوى الوضوح (سهولة القراءة) لا يفترضان بالضرورة درجة الصعوبة نفسها وأنّه يتعينّ تحليل أكثر في العمق للنصوص بغية تقدير مناسب لمستوى وضوحها .

يشكّل التنظيم واحدة من خصائص النص التي تلعب دوراً مهمّاً جدّاً في حفظ واستيعاب النصوص . إذ يعيدنا مفهوم التنظيم إلى مميّزات لمجمل النص تسهل معاينتها انطلاقاً من مؤشّرات السطح وتتعلّق عادة بالطريقة التي تقدّم بموجبها مختلف المعلومات .

في الواقع ، إنّ التـابع المحـترم في إدراج مختلف الطروحـات ووجـود بعض المؤشّرات اللغويـة ، مثـل الروابط ، يؤدّيـان إلى اختلاف في طريقة قراءة ومعالجة معلومات النصّ وبالتالي في درجة احتمال تذكّرها . عندما تتعلّق المسألة بالتنظيم يتعينّ أخذ عاملين بعين الاعتبار : الأهمّية النسبية للمعلومات وبنية النصوص ، التي تسمّى أيضاً « البنى السردية الفوقية » في حالة النصوص السردية . بما أنّ الأهمّية النسبية للمعلومات تتعلّق غالباً ببنية النص ، سوف نعالج أوّلاً مفهوم البنية .

بنى النص

إذا نظرنا إلى تنظيم النص من زاوية البنية يمكن تعريفه على أنّه شكل خاص لتقديم مختلف المعلومات تحدّده العلاقات المنطقية التي تقيمها بينها .

وقد أتاحت الأعمال حول النصوص السردية إبراز بنية طبيعية يتقاسمها معظم النصوص السردية . هكذا فإنّ النصوص السردية البسيطة تُبنى عادة تبعاً لبنية يسهل تمييزها انطلاقاً من تنظيم المعلومات التتابعي . ويتضمّن هذا التتابع مجموعة مكوّنات لا تتغير نسبيا من نص سردي إلى آخر . هذه المكوّنات يمكن اختصارها إلى وضع أساسي ، وتعقيد وحلّ ، وتقييم أو عبرة . يقوم الوضع الأساسي أو العرض على وصف للشخصيات ، لخصائصها ، للمكان ، للزمن وللظروف المادّية والاجتماعية ـ الثقافية . التعقيد يستند إلى الوضع الأساسي ويقدّم حدثاً أو عدّة أحداث خاصّة تكوّن عقدة الحبكة . والحلّ يصف ما تقوم به الشخصيات تجاه التعقيد . أمّا التقييم ، وهو اختياري في النص السردي ، فيتعلّق بردود الفعل الذهنية للشخصيات (أو للراوي) إزاء الأحداث التي جرت في التعقيد وحلّه . والخلاصة أو العبرة ، وهي أيضاً اختيارية ، تصف نتائج القصّة وتتوجّه عادة إلى القارىء ، حيث تصبو نحو تعديل سلوكه تبعاً لتوجيه منبثق عن فلك القصّة المرويّة .

يتواجد هذا المنوال في تنظيم النصوص السردية ، مع بعض تغييرات في تسمية المكوّنات ، تقريباً لدى كافّة الباحثين الذين درسوا النصوص السردية . وهو يتطابق مع ما يسمّى في الكتابات الأمريكية بأشكال نحو السرد ، وأشهرها أشكال ماندلر Mandler وأشكال جونسون Johnson وستاين Stein . يقول ماندلر[1] أنّ

(1) Mandler, J.M. (1982). «Some use and abuses of a story grammar». Discourse Processes, 5, 305- 318.

أشكال نحو السرد هي بنى نموذجية للنصوص السردية؛ وهي مؤلّفة من مكوِّنات وفئات تلتقي عادة في القصص ومنظّمة تبعاً لتراث يفترض وجود فئات من مستوى عال وأخرى من مستوى أدنى. ويتضمّن نحو السرد لدى ماندلر وضعاً أساسياً يقدّم شخصية رئيسية وتتبعه حلقة أو أكثر. تقدّم الحلقة حدثاً ينتج عنه ردّ فعل لدى الشخصية ينقسم إلى قسمين: الردّ الانفعالي أو الإدراكي للشخصية وتحديد هدف على علاقة مع الوضع الأساسي. ثمّ تتبع تصرّفات الشخصية بغية الوصول إلى الهدف المحدّد والنتائج. وتنتهي الحلقة بردّ فعل آخر من قبل الشخصية يستنتج مع حفاظه على ترابط مجمل الحلقة.

كذلك يمكن لبنية النصوص السردية أن تُنشأ انطلاقاً من مقولات مشتقّة من التجارب اليومية. عادة تكون هوية هذه البنية سهلة التحديد وتكوّن بالتالي نوعاً من تصميم يوجّه وضع وحفظ النصوص السردية. وهذا ما يجعل النصوص السردية بشكل عام أسهل للتذكّر من النصوص من النمط «الإيضاحي». كما يُلاحظ أنّ الأشخاص يمضون وقتاً أطول في قراءة قصّة خضع تسلسلها الطبيعي لبعض التعديل ممّا يمضون في قراءة نص سردي يحافظ على هذا التسلسل.

في النصوص السردية، يمكن التعرّف إلى البنية بواسطة

= Mandler, J.M. (1984). «A la recherche du conte perdu : structure de récit et rappel».G. Denhière (éd.), «Il était une fois.. Compréhension et souvenir de récits», 185-230. Lille: PUL.

التسلسل ، ترتيب تقديم مختلف الأقسام أو المكوّنات ، ولكن أيضاً بواسطة بعض المؤشّرات التنظيمية مثل كلمات من نوع « فجأة » ، و« إذا به . . » ، الخ . وزمن تصريف الأفعال ،والتنظيم النحوي والروابط بين الجمل . هذه المؤشرات المختلفة ، التي تسهل معاينتها على سطح النص ، تسمح بتحديد هويّة مختلف مكوّنات البنية والبناء الفكري لمضمون النص .

كذلك كان على الباحثين في معالجة النصوص أن يتساءلوا ما إذا كان هذا النمط من البنية يتواجد في كلّ أنواع النصوص . فاستنتجوا أوّلاً أنّه بالنسبة للنصوص « الإيضاحية » لا تبدو البنية بالوضوح الذي تتّسم به بالنسبة للنصوص السردية. ثمّ ظهرت أعمال سمحت بوضع مختلف أنماط بنى النصوص الإيضاحية . وقد تناول الباحثون في مجال الاستيعاب مراراً هذه النماذج الخمسة لبناء النصوص ، مستعملين أحياناً تعابير مختلفة لتسميتها . منهم من يعرّف هذه البنى على أنها خمسة أنماط من العلاقات التي تدعم تنظيم النص . باختصار ، يمكن ذكر هذه البنى الخمس كما يلي : 1 ـ البنية مسألة / حل وتخصّ نصّاً يقدّم مسالة معيّنة (سؤال ، ملاحظة) يتبعها حلّ (ردّ) أو أكثر ناتج عن المسألة المطروحة ؛ 2 ـ بنية المقارنة وتعمل على إبراز أوجه الشبه والاختلاف بين موضوعين أو أكثر ؛ 3 ـ البنية سابق / ناتج (أو البنية السببية) وتظهر علاقة سبب ـ أثر حيث تكون فكرة ما النتيجة المباشرة لفكرة أخرى ؛ 4 ـ الوصف ويقدّم خاصيات ، وميزات وخصائص شيء معيّن ؛ 5 ـ الجمع وهو شكل بنية حيث تقدّم عدّة أفكار انطلاقاً ممّا هو مشترك بينها ، مؤلّفة

بهذا مجموعة ، فئة أو صنفاً معيّناً .

يمكن التعـرّف إلى أنماط البنى هـذه بشكل عـام انـطلاقـاً من مؤشّرات قابلة للمعاينة على سطح النص . تتعلّق هذه المؤشّرات بفكرة الترابط ، أي بإشارات تعبّر عن العلاقات القائمة بين مختلف طـروحـات الكـلام . يصف مـايـر Meyer ورايس Rice هـذه المؤشّرات بأنّها معلومات لا تضيف جديداً إلى مضمـون النص ، لكنها تخدم في إبراز بعض جوانب هذا المضمون أو لتمييز مختلف مكـوّنـات البنيـة . ويقـول هـذان البـاحثـان بـأربعـة أنـواع من الإشارات : 1 ـ يمكن أن يُشار إلى نوع البنية بوضوح في النص ، كأن تُذكر مثلاً خلال نص يتضمّن علاقة مسألة/حلّ جمل معبّرة مثل « تقوم المشكلة على . . . » و« الحـل الذي يمكن تقـديمه للمشكلة هو . . . » ؛ 2 ـ كذلك يمكن لجمل مختصرة تتعلّق بفقرات أو بأجزاء من النص أن تسهّـل التعرّف إلى بنيتـه ؛ 3 ـ طروحـات مقـدِّمـة (preview) تلعب دوراً شبيهاً بتقديمها قبل قراءة النص المعلومات التي سيُعمل على تناولها ؛ 4 ـ بعض الطرق الطباعية مثل الحرف المـائل ، الحـرف السميك ، التسـطير ، يمكنهـا إعـطاء القـارىء مؤشرات عن تنظيم مضمون النص . وفي المنظور نفسه ، يحتمل أن يلعب العديد من متغـيّرات السياق التي سبق ذكـرها هـذا الدور كمؤشّر لتنظيم النص . إلاّ أنّه ينبغي أن نلفت إلى أنّه في النصوص « الإيضـاحية » لا تكـون هذه المؤشّرات دومـاً مطروحـة بصراحة ووضوح على سطح النص .

إذاً تُعتـبر أنماط البنى هـذه نماذج تنـظيم مطابقـة نسبيـاً لبنيـة

النصوص السردية الطبيعية . ورغم أنّها لم تُدرس بقدر ما درست هذه البنية الأخيرة ، يمكن الاعتقاد بأنّ دورها شبيه بالدور الذي تلعبه بنية النصوص السردية . وتطرح دراستها من جهة أخرى مسألة مهمّة لأنّ النص « الإيضاحي » غالباً ما لا يكون منظّماً تبعاً لبنية وحيدة ، ولكن حسب تركيب من البنى يجبر القارىء على تغيير النموذج خلال القراءة . أضف إلى أنّه قد يحصل أن تكون البنية غير كاملة أو مقطوعة بظهور بنية جديدة . بالتالي ، إنّ الدراسة الاختبارية لنصوص مبنية انطلاقاً من بنية جيّدة ، وحيدة وكاملة قد تقدّم بعض المعطيات التي يكون من الصعب تعميم تأويلها .

مع هذا فإنّ بنية نصّ « إيضاحي » ، وبتقديمها للمعلومات بصورة منظّمة ومترابطة ، تسمح للقارىء بمتابعة التوسيع التدريجي لمختلف الأفكار دون أن يغيب عن نظره ما يربط بينها . تستطيع بنية النص إذاً أن تسهّل تركيز المعلومات وتصوّرها على شكل ملخّص بإعطائها مكوّنات مختلفة كموجّه . بالتالي ، يمكن الإحاطة بمختلف مراحل سيرورة الاستيعاب بشكل أفضل ؛ تخدم البنية إذاً كتصميم يسهّل حفظ معلومات النص ، واسترجاعها وعرضها . وهكذا تكون عمليات التذكّر أفضل عندما يتطابق تقديم النص مع بنية جيّدة وعندما يستعمل الأشخاص بفعالية هذه البنية كموجّه لعرض النص .

أكبّ العديد من الأبحاث على تحليل طرق فهم الأشخاص للنصوص تبعاً لبنيتها ولتوضيحها بواسطة مؤشّرات السطح . وقد توصّل كلّ الباحثين إلى نتائج متشابهة : كلّما كانت بنية النص

واضحة على صعيد الشكل أو كلّما استعملها القراء في تنظيم تذكّرهم ، تأتي تجلّياتهم أفضل سواء من حيث كمّية المعلومات المتذكّرة ، أو تمييز الأفكار المهمّة ، أو من حيث نوعية الإجابات عن أسئلة مطروحة حول النص . الأمر هو إذاً عبارة عن عامل في غاية الأهمّية ، أيّاً كان نوع النص .

الأهمّية النسبية للمعلومات

داخل مختلف مكوّنات بنية النص ، لا تكون المعلومات كلّها بنفس القدر من الأهمّية . وأهمّية المعلومات النسبية هي عامل يعتبر مهمّاً جدّاً في سيرورة الاستيعاب والحفظ . من المعروف في الواقع أنّ لبعض أفكار النص أولوية في الترتيب بالنسبة لأفكار أخرى أقلّ أهمّية وذلك تبعاً لمختلف مستويات البنية التراتبية أو داخل المستويات نفسها وبمعزل عن البنية .

بشكل أساسي ، يؤدّي مفهوم الأهمّية النسبية إلى تراتبية للمعلومات المقدّمة في نصّ انطلاقاً من العلاقات المنطقية التي تقيمها في ما بينها في مجال مفهومي معيّن أو حسب شكل تنظيم النص الذي يحتويها . وهذا يعني تحديد الأفكار الرئيسية ، الطروحات الأساسية ، الخ . وتظهر نتائج معظم الدراسات حول الاستيعاب أنّ القارىء يأخذ هذه الناحية بعين الاعتبار ، لأنّ نسبة المعلومات التي يتذكّرها والتي تنتمي إلى المستويات العالية من الأهمّية هي عادة مرتفعة كثيراً بالنسبة للمعلومات ذات المستويات الأدنى .

هذه الظاهرة تُلاحظ غالباً ، لكن تفسيرها ليس معروفاً بهذا

الشكل . أقرب افتراض إلى الواقعية هو الذي يقول بوجود معالجة انتقائية للمعلومات . إذ يفترض أن يكون القارىء ، وبعد تعرّفه إلى المعلومات الأهمّ عبر قواعد التراتبية أو متغيّرات النص أو السياق ، يعتمد معالجة أكثر في العمق لهذه الأفكار . ويصف كينتش وفان ديك سيرورة معالجة حلقية حيث المعلومات الأقلّ أهمّية تؤدّي بالقارىء إلى أن يعالج مجدّداً المعلومات الأهمّ (لأنّ الأولى ترد عادة من أجل وصف الثانية) . هذه المعالجة المتكرّرة لبعض المعلومات تزيد من قوّة أثرها التذكّري واستقراره ممّا يجعل معاينتها أكثر سهولة خلال عملية تذكّر . هذا الافتراض المتعلّق بالناحية الانتقائية للذاكرة يمكن أن نجد تفسيره أيضاً في الأدوار التي تلعبها المعلومات القديمة للأشخاص خلال معالجة المعلومات . وسنطرق هذه الناحية في مكان لاحق في خصائص القارىء .

من المحتمل أن يكون من الضروري إجراء أبحاث أخرى أيضاً من أجل فهم ما يحدث فعلاً في هذه الظاهرة . على أي حال يمكن الاعتقاد بأنّ التفسير يكمن في تحليل أفضل لتفاعل كلّ هذه العوامل وليس في سبب واحد وحسب . إضافة لهذا يبدو أنّ تحديد الأفكار المهمّة في النص يتأثّر جزئياً بنوع المهمة المطلوب إنجازها . هكذا قد تكمن نشاطات سيكولوجية مختلفة خلف مهامّ مختلفة : الحكم على الأهمّية ، التلخيص ، التذكّر الحرّ ، الخ .

إذاً لخصائص النص الشكلية تأثير معينّ على استيعابه وحفظه . لكن كما ذكرنا لا يمكن بأي حال حصر النص بمجرّد تتابع للكلمات ، للجمل أو للفقرات التي تؤلّفه .

يتّضح لنا الآن أنّ السيرورات التي تندرج في نشاط الاستيعاب تتأثّر إلى حدّ بعيد ببنيـة النص العميقة أو الـدلالية . من جهـة أخرى ، وكما أشرنا ، لا تكون بنية السطح دوماً صريحة جدّاً أو أنّها تكون ناقصة ، وبواسطة تحليل الصورة الدلالية يمكن توضيح تنظيم النص .

المضمون

هناك مفهومان أساسيان لوصف الصـورة الدلاليـة للنص وهما البنية التحتية (أو الأسيسة) والبنية الفـوقية (أو النهيضـة) . إنّ تعداد الطبقات المختلفة التي تؤلّف البنية العميقة للنص يغطّي من أصغر سمة دلالية حتّى البنية الفوقية ، وتكمن أهمّية وصف كهذا في التوازي الذي يقيمـه مع خصـائص النص الشكلية وبنى معـرفة القارىء ، ولكن أيضاً في المجال الذي يتيحه أمام الباحثين لتحليل صورة النص الدلالية على مستويات متفاوتة ، من الأبسط إلى الأكثر إعداداً . إلاّ أنّ المفهومين اللذين يُنظر إلى أهمّيتهما حالياً هما مفهوما البنَية التحتية والبنية الفوقية ، وذلك لأنّهما يتيحان تحليلاً جيّداً للبنية الدلالية .

البنية التحتية هي طريقة في تقديم معلومات نصّ معيّن استناداً إلى نموذج تقديم المعلومات في ذاكرة الأفـراد[1] . وهي مؤلّفة من قائمة جمل (قضايـا) تمثّل معنى النص وتسمّى أسـاسه . تتـألّف

---

(1) يوجد بالطبع نماذج أو قوالب أخرى لتقديم المعلومات ، إلاّ أنّ النموذج الذي نقدّمه هنـا يبدو الأكـثر ملاءمـة حاليـاً بناء عـلى الأعمال التجـريبية التي أظهـرت قيمته السيكولوجية (أنظر لاحقاً) .

الجمل من مفاهيم وتُعرَّف كعلاقات بين فعل وعنصر أو علّة عناصر (بين محمول prédiat ومحاكمة argument أو علّة محاكمات إذا أردنا اعتماد مصطلحات علم المنطق في تعريف مفهوم القضية) . إذاً تتضمّن كلّ جملة فعلاً يميّز محتوى العلاقة وعنصراً أو علّة عناصر تحدّد الشيء أو الأشياء التي تتناولها العلاقة . والعلاقات قد تكون خصائص ، أحداثاً ، تعديلات في الأحداث أو وصلات . وبتعابير بنية السطح ، تتوافق هذه المقولات مع النعوت ، أفعال الحركة ، الظروف والروابط بين الجمل . والعناصر تتوافق مع الحالات التصوّرية ، الفاعل ، الجامد ، المفعول ، الأداة ، الخ . ، و« تحدّد طبيعة العلاقة التي تربط فعلاً بعناصره في قلب الجملة » . إلاّ أنّ الأفعال تقيّد الجمل ، وتتوافق هذه القيود مع بنية الأفعال المحدّدة بقواعد لغوية وبتنظيم المعلومات في الذاكرة . هكذا فالفعل « أعطى » يتعلّق مبدئياً بثلاثة عناصر : الفاعل ، وهو من يعطي (x1) ، الشيء المعطى (x2) ومن يتلقّى الشيء (x3) . إذاً العلاقة التي يُعبّر عنها الفعل « أعطى » تعني مرور شيء من شخص إلى آخر ، وهذا ما تعبر عنه القضية (الجملة) الدلالية (x3, x2, x1) . قد يكون العنصر أيضاً جملة أخرى يعدّل فيها . أمّا الظرف فيتعلّق بعلاقة سبق التعبير عنها بفعل وعنصره أو عناصره ؛ هو يعدّل إذاً معنى جملة بكاملها . وهكذا أيضاً بالنسبة لرابط يجمع بين فعلين ، أي بين جملتين .

من خصائص البنية التحتية المهمّة هي الترابط[1] المرجعي . إنّ

---

(1) في الاعمال حول الاستيعاب (والكتابة) ، يُستعمل التعبيران « ترابط » و « تلاحم » «

الترابط المرجعي ، المعرّف بأنه تراكب عناصر جملة على جملة أخرى ، يحصل عندما تكون كلّ الجمل الدلالية التي تؤلّف أساس النص متّصلة ببعضها عبر تكرار ذكر العناصر أو بواسطة الروابط بين العبارات . وبالرغم من عدم كونه،على الصعيد اللغوي ، معياراً ضرورياً أو حتّى كافياً لترابط النص ، فهو يوضّح العلاقات بين الأشخاص وما تقدّمه العبارات . وثمّة احتمال من جهة أخرى في أن تكون « ثغرات » الترابط المرجعي تجبر القارىء على اعتماد استدلالات معيّنة لإيجاد الجمل الناقصة . إذاً يمكن تكوين أساسين للنص : أساس ضمني يكون الترابط المرجعي فيه ناقصاً ، وآخر صريح ، تدرج فيه الجمل الناقصة .

هذه النظرية عن البنية التحتية المؤلّفة من جمل دلالية هي مفيدة خاصّة لإدراك معنى النص بمعزل عن بنية سطحه . ويُحتمل أنّها تمثّل واقعاً سيكولوجياً معيّناً حيث تظهر بعض الدراسات أنّ وقت القراءة يتزايد مع عدد الجمل الدلالية الباطنية أكثر ممّا يتزايد مع سمات السطح مثل عدد الكلمات أو الجمل النحوية . كما تُظهر هذه الدراسات أنّ معدّل وقت القراءة يتزايد تبعاً لعدد العناصر المختلفة التي تحتويها البنية الدلالية .

نظراً لإمكان تحليل عبارة ما تبعاً للجمل التي تؤلّفها وتصويرها

= عامّة للدلالة على واقع واحد . إلاّ أنّ هناك من المؤلّفين من يميّز تعبيراً عن الآخر حيث يخصّصون « التلاحم » للنواحي المفرداتية على سطح النص و« الارتباط » لتنظيمه الدلالي . ضمن هذا الإطار ، تلعب مؤشّرات التلاحم دوراً مهمّاً، لا بل أساسياً في ترابط النص .

دلالياً بقائمة من الجمل التي تكوّن البنية التحتية (التي تعرَّف بشكل من الأشكال بنية العبارة الباطنية) ، يمكن كذلك تحليل النص تبعاً للجمل التي يحتويها وخاصّة العلاقات القائمة بين مختلف متتاليات القضايا المبنية انطلاقاً من عبارات أو فقرات للحصول على البنية الإجمالية .

أمّا البنية الفوقية ، وهي المفهوم الثاني الأساسي في دراسة صورة النص الدلالية ، فهي مظهر إجمالي للحديث أو بنية معنوية شاملة إجمالية للنص . وتحكمها عادة بعض خصائص النص ، مثل موضوع الكلام أو فكرته الأساسية ، وتعكس بشكل عام بنية التنظيم الشكلية . يُمكن اعتبارها شكل تمثيل وسيط لمضمون النص يقع بين البنية الشكلية الصريحة والبنى الفوقية الإدراكية أو المخطّطات الإدراكية التي سنتكلّم عنها لاحقاً .

من حيث الشكل ، تتكوّن البنى الفوقية من متتالية جمل مؤلّفة من فعل وعدّة عناصر مثل البنية التحتية وهي مبنية تبعاً للمبادىء ذاتها . وبالإمكان تسمية هذه الجمل باسم الجمل الفوقية ، أو القضايا الفوقية في حالة النصوص السردية ، وهي تمثّل وحدات معنوية أكبر حجماً من الجمل الأخرى التي تؤلّف البنية التحتية .

عندما يكون النص منظّماً تنظيماً جيّداً ، يمكن عادة إيجاد بنيته الفوقية الدلالية والجمل الفوقية التي تؤلّفها في الجمل داخل أساس النص . ويُستدلّ عليها من حيث موقعها المميّز داخل النص (مثلاً العبارة التي تبدأ بها إحدى الفقرات) أو من حيث كمّية العلاقات التي تقيمها مع الجمل الأخرى مقدّرة بمدى تكرار ذكر العناصر .

لكن قد يحدث أن لا يكون بالإمكان استخراج البنية الفوقية الدلالية من جمل أساس النص ، وفي هذه الحال يتعينّ تطبيق قواعد فوقية للحصول على البنية الفوقية انطلاقاً من البنية التحتية ، ويوجد منها أربع قواعد : التعميم ، الحذف ، المكاملة والبناء. يقوم التعميم على استعمال ترتيب معينّ لتركيز مجموعة من الجمل حسب مبدأ الاحتواء . ويطبّق الحذف عندما لا تكون معلومات من أساس النص مهمّة فعلاً (تُعتبر الجملة غير مهمّة إن لم تكن شرطاً ضرورياً لتفسير جملة أخرى) . أمّا قاعدة المكاملة فتسمح بانتقاء جمل فوقية يُعبّر عنها مُباشرة في النص . أخيراً تقوم قاعدة البناء ، المرتبطة بالقاعدة التي سبقتها ، على استبدال متتالية من الجمل « بجملة تدلّ على أمر شامل تكون الشؤون المشار إليها من قبل جمل البنية التحتية شروطاً له أو مكوِّنات أو نتائج طبيعية » . وقد اعتُمِدت هذه القواعد الفوقية من قبل باحثين لتطبيقها في بناء ملخّص للنص . وتسمح هذه القواعد المستعملة لاختصار وتركيز معاني النص بإقامة بنيته الفوقية الدلالية . ضمن هذا المنظور ، تتوافق هذه البنية عادة مع ملخّص للنصّ من مستوى جيّد .

النص هو إذاً عامل مهمّ في تأويل نتائج الأبحاث الاختبارية . فلميّزاته ، الشكلية منها والدلالية ، تأثير على النشاطات الإدراكية التي تدخل أثناء عملية الاستيعاب ، سواء كانت نشاطات تلخيص ، تذكّر أو إجابة عن مجموعة أسئلة . إلاّ أنّ اهتمام علماء النفس ينصبّ أكثر على خصائص القارىء ، ففي الواقع على الشخص أن ينقّب في إمكاناته الإدراكية الخاصّة كي يفهم النص

فهماً جيّداً ، مهما كانت ميّزات هذا النص وصفته الشكلية أو الدلالية .

الفصل الثاني

استيعاب النصوص

القارىء

تفترض القوالب الحديثة في استيعاب النصوص وجـود عاملين مهمّين في تحليل خصائص القارىء : بنى معرفته[1] والسـيرورات السيكولوجية (أنظر الشكل 1.1) .

يُقصد ببنى المعرفة عادة محتوى الذاكرة سواء كأساس للمعلومات الموجودة أصلاً أو كمكان لخزن المعلومات التي يقدّمها النص. أمّا السيرورات السيكولوجية فتتضمّن كلّ النشاطات الإدراكية التي تدخل في عملية استيعاب المعلومات المقدّمة . وهي تتدرج على كافة مراحل مسار الاستيعـاب : الإدراك ، والمعالجـة ، والحفظ ، والاستعادة والعرض . ولا يخفى أنّ هذه النشاطات الذهنية تقوم في وقت واحد على النص نفسه كحافز ، ولكن أيضاً وخاصّة على أساس المعرفة المكتسبة .

---

(1) من المؤلّفين من يستعمل عبارة « البنى الإدراكية » ؛ لكن لتجنّب الخلط مع العبارة نفسها في نظرية بياجيهPiaget ، التي تؤدّي إلى معنى آخر ، سوف نتكلّم عن بنى المعرفة للدلالة على محتوى وتنظيم ذاكرة القارىء .

منذ سنوات (وحتى اليوم على الأرجح في التربية) ، نزعت بعض التيارات الفكرية ، المؤسّسة على درجات متفاوتة من العلمية ، إلى الفصل بين الذاكرة والاستيعاب. وحجّة هذه النظرية في التعلّم هي أنّ ما يُكتسب بمجرّد استذكار المعلومات ليس ذا قيمة كبيرة لأنّه يُنسى بسرعة كما أنّه قلّما يُستعمل . في الحقيقة لا يسعنا سوى الاعتراف بأنّ مردود بعض تقنيات التعلّم بالحفظ « غيباً » ليس كبيراً لاكتساب معلومات جديدة ، لكن هذا لا يكفي للتقليل كلّياً من دور الذاكرة في سيرورات التعلّم والاستيعاب .

يخصّص علم النفس الإدراكي مكانة خاصّة للذاكرة في نشاطات معالجة المعلومات . إذ أنّ مجمل النشاط الإدراكي للأشخاص يتعلّق بالذاكرة إلى حدّ بعيد : « التكلّم ، الكتابة ، القراءة ، الاستماع ، السير في الشارع ؛ كلّ شيء يتطلّب الذاكرة . . . ونحن بحاجة إلى جهاز ذاكرة ناشط قادر على توجيه تصرّفاتنا وتسجيل ما نقوم به » .

في ما يخصّ الاستيعاب ، تعتبر الذاكرة الوسيلة الفضلى لدى القارىء لاستخراج معنى النص . ولفهم دورها كما يتوجّب ، سنعمد إلى ثلاث مراحل : سنشرح أوّلاً وبإيجاز الفرضيات المتعلّقة بطريقة تنظيم الذاكرة والتي يعتمد عليها عادة الباحثون في مجال الاستيعاب ، بعد ذلك سوف نعالج معالجة أكثر خصوصية دور المخطّطات أو البنى الفوقية الإدراكية ؛ وأخيراً سنقدّم الدور الذي

تلعبه في نشاط الاستيعاب معلومات القارىء الأساسية وعلاقتها مع المجال المعنوي المقدّم في النص .

تنظيم الذاكرة

الذاكرة هي جهاز معقّد مؤلّف من وحدات حسّية تمثّل مجمل المعلومات التي يخزّنها شخص ما . هذه الوحدات الإدراكية ليست منظّمة تنظيماً دائماً على شكل ترتيبات محدّدة بل تشكّل « جهازاً ذا عناصر حرّة يعمل عملاً تكوينياً » . وهذا لا يعني نفي وجود أي شكل من أشكال التنظيم في أساس المعلومات هذا .

من الباحثين من يقترح نموذجاً للذاكرة يقوم على مفهوم المدلول ومنوال تنظيم المدلولات على مستويات عدّة . يرمز المدلول إلى « ثابت سيكولوجي » ، كيان تذكّري قد يجمع عدداً كبيراً من المعلومات . والمدلول يمثّل المستوى الثاني من التنظيم . المستوى الثالث مؤلّف من جمل دلالية مكوّنة من المدلولات . يفترض البعض أنّ الجملة الدلالية هي وحدة الأساس في تمثّل أي معلومة في الذاكرة . أمّا المستوى الرابع للتنظيم فهو معنى العبارة المؤلّفة من متتالية من الجمل الدلالية المتّصلة فيما بينها . أخيراً تمثّل البنية الفوقية الإدراكية أو المخطّط الإدراكي وحدتين من مستوى أعلى من التنظيم تجمعان وحدات دلالية من المستويات الأخرى . وستُعالج هذه النقطة في مكان لاحق .

لا يقتصر عمل الذاكرة على تسجيل وحفظ المعلومات المقدّمة ؛ فهي تعمد أيضاً ، مع الوقت ، إلى تركيب ناشط وانتقائي ، وإلى

إعادة تنظيم مستمرّة لمحتواها . ويتبيّن لنا ذلك بوضوح من الاستدلالات والتعديلات الملاحظة أثناء عمليات التذكّر ، حتى الفورية منها ، التي يقوم بها الأشخاص بعد قراءة نصّ أو في اكتساب معلومات جديدة .

في هذا الإطار ، يجب أخذ التميز بين الذاكرة لمدى قصير والذاكرة لمدى طويل بعين الاعتبار في الأبحاث حول الاستيعاب . وتظهر أهمّية هذا التمييز بشكل خاص عند استعمال نصوص قصيرة جدّاً . باستطاعة القراء عادة ، إذا أرادوا التذكّر فور قراءتهم لنصّ معينّ ، إظهار تجلّيات جيّدة باستعمالهم ذاكرتهم للمدى القصير ، لذا يتعينّ أخذ هذا العامل في تأويل نتائج من هذا النوع . أمّا أواليات إعادة بناء المعلومات وانتقائها فلا تتدخّل لهذه الدرجة ولا تُلاحظ فوارق كثيرة في تجلّيات الأشخاص الذين تقترب ردود فعلهم من الحافز المقدّم الى حدّ بعيد .

أخيراً يُستحسن التعليق على الناحية التطوّرية للذاكرة . حالياً ليس هناك من إجماع حول الأواليات الكامنة خلف تطوّر الذاكرة مع العمر . ومن الأفضل البحث في ناحية كيفية تنظيم المعلومات وسيرورة المراقبة أكثر منه في ناحية الكفاءة . بينما تؤدّي الأبحاث حول الناحية الأخيرة غالباً إلى ملاحظة منحنى تطوّر يصل بسرعة الى ذروته كي ينحدر في ما بعد ، فإنّ الدراسات الحديثة المهتمّة بالسيرورات تظهر تطوّرها التدريجي المتتابع حتّى لدى الناضجين .

يخضع الاستيعاب إذاً لبنى المعرفة ، ولتنظيمها ، ولصيغة

عملها ، ولتطوّرها مع العمر . وللبحث بتفصيل أكثر في تأثير الذاكرة أثناء عملية الاستيعاب ، سنطرق الآن دور المخطّطات والمعلومات السابقة للأشخاص أثناء قراءة النص .

دور المخطّطات

قد يكون مفهوم المخطّط من الأكثر استعمالاً في الكتابات حول الاستيعاب . ففي معظم الأبحاث يشرح المؤلّفون التنظيم المتفاوت الحجم لسلوك الأفراد بإدخال أو بناء بنى شاملة للمعرفة كسند إدراكي لنشاطات تذكّر المعلومات واسترجاعها السيكولوجية . وتسمّى هذه البنى أحياناً « مخطّطاً » وأحياناً « بنية فوقية » ، أحياناً « إطارالمعرفة » وأحياناً « سيناريو » ، أو حتّى « رسماً » . تتعدّد المصطلحات للدلالة على الصيغ الفرضية لتنظيم المعلومات في الذاكرة . المقصود هنا بنى إجمالية مجرّدة أو عامّة على درجات متفاوتة تمثّل تجمّعات لمعلومات تأخذ في حسبانها الأشياء ، المواقف أو الأحداث بما يكون لها من نموذجي . لذا فهي تتضمّن طبقات وفئات .

هناك ثلاث خصائص يمكن نسبها للمخطّطات: 1 ـ إنّها على مستوى معينّ من التجرّد؛ 2 ـ إنّها تراتبية ؛ 3 ـ يمكنها أن تحتوي أنماطاً مختلفة من المعلومات . بما أنّها تمثّل بشكل عام طبقات ، فئات ، قوانين أو مبادىء ، فهي أكثر تجرّداً أو عمومية من الأفعال أو المعلومات التي أدّت إلى وصفها . من خواصّها من جهة أخرى أنّها تحتوي متغيرات هي مكوّنات المخطّطات وأماكن خالية يمكن

ملؤها بمعلومات خاصّة تتوافق مع المتغيّرات . هكذا فبإمكان البنية الطبيعية للنصوص السردية أن تكون مخطّطاً . قد يكون تنظيم المخطّط موضوعاً تراتبياً ، وبإمكان المخطّط السردي أن يتضمّن مخطّطات تمثّل أحداثاً (أو حلقات) تتضمّن بدورها مخطّطات أفعال أشخاص أو أشياء ، الخ . أخيراً يمكن للمخطّطات ان تقدّم في الوقت نفسه معلومات حول المضامين (المجالات التصوّرية) وحول الشكل (نمط النص ، مثلاً) .

عادة ، يجري تحليل دور المخطّطات تبعاً لوجودها المسبق في ذاكرة الأشخاص . وتتمّ عندئذٍ استعادتها انطلاقاً من مؤشرات للنص ، مثل العنوان . إلاّ أنّ هناك فرضية أخرى تقول بابتكار المخطّطات كلّ مرّة وليس بتشكّلها المسبق . في هذه الحالة ، تتحقّق سيرورة البناء عبر سلسلة من الإجراءات والقواعد . هذه هي فرضية فردريكسن[1] الذي يميّز بين نوعين من السيرورات ، الأوّل يقوم على التنظيم الموجود مسبقاً لمعلومات الشخص (Knowledge based process) والنوع الآخر يقوم الفرد تبعاً له بتطبيق مبادىء لبناء مخطّط (rule-based process) . ويحتمل أن يكون كل من النوعين يتمّ حسب نمط النصّ وتآلف الأشخاص مع مختلف البنى . مع هذا فإنّ فرضية المخطّطات الموجودة مسبقاً تحظى بدعم تجريب أكبر في الأبحاث المتعلّقة بنمط مخطّط يتحدّد بواسطة تدريب معيّن . هذه هي حالة بعض الأبحاث التي تُخضع الأشخاص لتعلّم وتطبيق بنية

---

(1) Frederiksen, C.H. (1985). «Comprehension of different types of text structure».

خاصّة للنص تتضمّن طبقات المعلومات الملائمة في تقديم نظرية علمية . يُظهر تحليل النتائج أنّ الأشخاص الذين يخضعون لتدريب من هذا النوع يبدون تجلّيات في التذكّر ، لا سيّما بالنسبة للأفكار المهمّة ، أفضل من الأشخاص الذين لم يستفيدوا من تعلّم من هذا النوع . مع هذا ، عندما لا يحترم النص المقدّم بنية المخطّط المدروس ، تتلاشى الفوارق . إذاً يتوقّف استعمال المخطّط بدرجة كبيرة على النص نفسه . تبعاً لهذه الفرضية حول وجود مخطّطات مشكّلة مسبقاً ، نكون بصدد أواليات « ملء فراغ » . فحين قراءة نص معينّ ، تقوم مؤشّرات مختلفة ـ مؤشّرات سطح على العموم ـ بتنشيط مخطّط محدّد . هذا المخطّط يتألّف من طبقات أو مكوّنات عامّة مع أماكن شاغرة لاستقبال المعلومات الخاصّة الموجودة في النص . تعرّف أوالية ملء الفراغ بأنّها إدخال معطيات النص في خانات المخطّط الخالية .

تُستعمل نظرية المخطّطات في تفسير كافّة ظواهر سيرورات الاستيعاب تقريباً . فالمخطّطات تسهّل تنظيم المعلومات المقروءة بدفع مكاملة المعلومات ، وتطبيق القواعد الفوقية ، والتعرّف إلى الأفكار المهمّة . وهي تسرّع معالجة المعلومات بتيسيرها الاستدلالات ، والاستباقات والتكهّنات وتوضيح الخلط والالتباسات . كما أنّها قد تلعب دوراً له أهمّيته في النشاط التذكّري عبر توجيه خزن المعلومات واسترجاعها . أخيراً يُشار إلى دور المخطّطات في المراقبة ، فهي تراقب إدخال المعلومة ، وتحدّد نمط المعلومات المعالجة ، وتوجّه المعالجة ، وتقيّمها وتفتح المجال أمام

التعديلات عندما تكون ضرورية .

بالرغم من غزارة الأعمال حول المخطّطات ، ما تزال أسئلة واستفسارات عديدة قائمة . ربّما يتعينّ أن ندرس أكثر كيفية وضع المخطّطات ، وتعديلها عند الاستعمال ، وانتقائها . وبالنسبة لناحيتها التطوّرية ، قلّما بُحثت وهناك الكثير من الأسئلة حول هذا الموضوع ما تزال تنتظر الإجابات ، لا سيّما حول تتالي وضعها وتعميمها . بالنسبة للخلط بين المخطّط والبنية الفوقية الإدراكية فإنّه يجب أن يزول . بما أنّ الباحثين قلّما يراقبون المعلومات الأساسية للأفراد ، يحتمل أن لا يكون ما يسمّونه مخطّطاً - بنية النص النموذجية - سوى معرفة جيّدة بالموضوع ، بالموقف وبالحدث المعروض . في الواقع ، كلّ ما ذكرناه حول المخطّطات يصلح أيضاً لوصف البنية الفوقية الإدراكية - وهي تصوّر ذهني جيّد للمضمون .

دور المعلومات السابقة

أدّى تطوّر الأبحاث حول الاستيعاب خلال السنوات الأخيرة بالباحثين الى الاهتمام أكثر فأكثر بدور المعلومات الأصلية الموجودة لدى القراء في مهام الحفظ والتعلّم . ويقودنا الآن التركيز على اكتساب المعلومات الجديدة أكثر منه على الحفظ إلى أن ندرس درساً جديّاً الدور الذي تلعبه معلومات القارىء إزاء المعلومات التي يتعينّ عليه استيعابها . إنّ التواصل ، القراءة ، الحفظ ، فهم النصوص ووضعها ، وتعلّم المفردات لا يمكن وصفها وصفاً ملائماً دون أخذ دور المعلومات الموجودة أصلاً في الذاكرة بعين الاعتبار .

ينطبق هذا الأمر على استيعاب النصوص الـذي من نشاطـاته الأساسية بناء معان لا توجد دوماً على سطح النص . وهناك الكثير من الباحثين الذين يعرّفون من جهة أخرى هذا النشاط بأنّه إسقاط للمعلومات التي يقدّمها النص على بنى المعرفة الموجودة ، وذلك بغية إعادة قولبتها ، أو تعديلها أو إعادة بنائها . إذاً قد تكون طبيعة المعلومات وغناها ومدى تعقّدها وصيغة تنظيمها كامنة خلف فوارق التجلّي الملحوظة لدى الأشخاص وإحدى المحدّدات الرئيسية لما يمكن تعلّمه من النص .

بالرغم من حضور هذا الموضوع القوي في الوثـائق التي تدور حول الاستيعاب وعـدد الأبحاث المتزايد في هـذا المجال خـلال السنوات الأخيرة ، فإنّ معلوماتنا ما تزال ضعيفة نسبياً حول التأثير الحقيقي لمعلومـات الأشخاص الأصليـة على مختلف أنمـاط مهـام الاستيعاب وحول الأواليات التي تفسّر هذا التأثير . وليس في هذا ما يُدهش ، لأنّ المسألة معقّدة وتتعلّق بكثير من النواحي النظُرية والمنهجية .

على الصعيد النظري ، تتعيّن القـدرة على الاستنـاد إلى إطار تصوّري مترابط يوضّح طـرق تمثّل المعلومـات وصيغة تنـظيمها . تتضمّن هذه الناحية درجة ثقة اتّصال لمعلومات الموجودة أصلاً مع النص المطروح ونمط معلوماتـه (فعليـة (حـدث) ، إيضـاحيـة نظرية ، عملية إجرائية) . إضافة لهذا فإنّ وصفاً أكثر دقّة لمختلف السيرورات المدرجة في نشاط الاستيعاب يجب أن يُستخدم كموجّه لصيانة الفرضيات وتأويل نتائج الدراسات التجريبية المتعلّقة بهذه

المسائل ، وخاصّة بالنسبة للنصوص « الإيضاحية » .

على الصعيد المنهجي أو الميتودولوجي ، يتعينّ إيجاد تقنيات وضع أسئلة تؤدّي إلى التقييم المناسب لمعلومات الأشخاص الأصلية . وعلى هذه الإجراءات أن تأخذ في اعتبارها الإطار التصوّري المتعلّق بالمعلومات والميزات الخاصّة بمختلف منهجيات طرح الأسئلة . من الضروري أيضاً وضع ارتيازات اختبارية تسمح بتحليل النصوص « الإيضاحية » بنفس درجة الدقّة كما في الدراسات المتعلّقة بالنصوص السردية للوصول إلى فهم حقيقي لدور المعلومات الأصلية في مختلف السيرورات السيكولوجية .

بالرغم من صعوبة المهمّة ، يقدّم العديد من الباحثين فرضيات واستنتاجات تعد بتطوّرات مهمّة خلال السنوات القادمة . بشكل عام ، تظهر هذه الأبحاث إيجابية الدور الذي تلعبه المعلومات الأصلية في تجلّيات الفهم والاستيعاب .

من الدراسات مثلاً ما يُظهر أنّ تجلّيات التذكّر أو التعرّف إلى الموضوع تتعلّق إلى حدّ بعيد بمعلومات الأشخاص الأساسية : من يملك أكثر من المعرفة الأصلية يتذكّر كمّية أكبر من معلومات النص ، وينظّمها تنظيماً أفضل ويرتكب عدداً أقلّ من الأخطاء من الأشخاص الذين يملكون معرفة أقلّ عن المجال التصوّري الذي يعالجه النص .

وإذا كان بإمكان هذه المعلومات أن تسهّل عملية استيعاب الأشخاص ، فهي أحياناً قد تتداخل . وهناك أعمال تعطي نتائج غير

متوقّعة . إذ تـلاحظ أنّ أوقات التعـرّف لدى الأشخـاص الذين يملكون عدداً أكبر من المعلومات الأصليـة تكون أطـول ممّا لـدى الأشخاص الذين ليست لديهم فكرة بهذا القدر . كما تستنتج أنّه في بعض الحـالات التي يكـون فيهـا لـلأشخـاص معلومـات (أو اعتقادات) غير متوافقة مع المعلومات التي يقدّمها النص ، تكون تجلّيات الأفراد (تذكّر ، أسئلة يتعيّن اختيار واحـدة من إجابـاتها المتعدّدة) الذين نُشِّطت اعتقاداتهم مسبقاً أدنى مستوى من تجلّيات أشخاص من مجموعة للمراقبة لم تُنشّط هذه المعلومات لديهم .

تبدو لائحة النتائج المنبثقة حالياً عن الأبحاث في هـذا القطاع معقّدة عند النظر إليها فقط من زاوية تأثير المعلومات الأصلية على عمليات استيعاب معلومات النص أو حفظها أو اكتسابها . إضافة إلى هـذا ، بالـرغم من أنّ الأبحـاث تهتمّ بشكـل عـام بمستـوى معلومات الأشخاص بالنسبة لمجال النص المعنوي ، فـإنّ أنواعـاً أخرى من المعلومات تتدخّل في سيرورة الاستيعاب . هكذا مثلاً المعلومات اللغوية ـ الاملاء والنحو ، الخ . ـ ، والمعلومات العامّة متفاوتة الارتباط بالمجال المعنوي المعالج في النص يمكنها حتماً التأثير على تجلّيات الفهم في بعض الأحيان . هذه الأبحاث حول إدارة النشاط الإدراكي ، ومراقبة وتنسيق الإمكانات ، تتعلّق غالباً أيضاً بمسائل التعريف وطريقة التقييم .

من المهمّ أيضاً تفسير تأثير المعلومـات الأساسيـة على تجلّيـات الاستيعاب عبر تحليل كيفية تدخّلها في نشاطات الاستيعـاب . يمكن تأويل الناحية الإيجابية إزاء سيرورة الاستيعاب الإجمالية : إنّ

اقتراب المعلومات الواردة في النص من معلومات القارىء الأصلية يسرّع من إيقاع المعالجة عبر نشاط مطابقة أوتوماتيكي للمعلومات الجديدة على المعلومات السابقة ممّا ينقص من وقت المعالجة وعمليّاتها . ومن حيث أنّ الاستيعاب يكون أفضل عندما يصل الفرد إلى تصوّر موحّد لمضمون معلومات النص ، فإنّ معلومات القارىء الموجودة أصلاً تسهّل بناء هذا التصوّر المترابط بإتاحتها دمج المعطيات الجديدة في إطار مرجعي موضوع مسبقاً أو بتقويمها نقاط رسو يعرفها القارىء أصلاً . في الواقع يُلاحظ أنّ لدى الأشخاص أصحاب الكمّية الأكبر من المعلومات السابقة إحساساً أدقّ بتنظيم الأخبار ، كما ينتجون عمليات تذكّر أكثر ترابطاً واكتمالاً تبعاً لبنية الطروحات المقدّمة المنطقية ، بينما تأتي عمليات تذكّر الأشخاص أصحاب الكمية الأقلّ من المعلومات أكثر شبهاً بلوائح طروحات متجاورة أقلّ تنظيماً . بصورة أدقّ ، يعتقد بعض الباحثين أنّ المعلومات المسبقة تسهّل الاستدلال وتمييز الأفكار المهمّة والتكهّن .

من جهة أخرى ، يمكن تفسير المظهر السلبي للمعلومات الأصلية بطرق شتّى . يمكن أن نتصوّر أنّ « حيّز » ذاكرة الفرد مشغول بمعلومات سابقة حين يقرأ نصاً يكون موضوعه مألوفاً بالنسبة له . عندئذٍ تكون المعلومات الخاضعة للمعالجة والحفظ هي على حدّ سواء تلك المنبثقة عن النص وتلك التي يعمل النص على تنشيطها . في هذه الحالة بإمكان مهامّ التذكّر والتعرّف أن تؤدّي إلى طروحات مختلفة جدّاً عمّا كان يحتويه النص أو إلى أخطاء أكثر

عدداً في التعّرف إلى ما أراد النص تقديمه . في الواقع ، يتألّف تصوّر المدلول من معلومات النص ومن المعلومات السابقة عند الشخص بحيث أنّه لا يعود مع الوقت يميّز ما ينتمي للنص عمّا لا ينتمي إليه . ومن الملاحظ أنّ كلمة تحرّك عدداً كبيراً من المفاهيم المترابطة (وهذه الحال عندما تكون مألوفة للشخص) هي أصعب للتذكّر من كلمة تحرّك عدداً أقلّ من هذه المفاهيم . يبدو أنّ الحفظ يعاني من هذا التنشيط الأكبر ، ممّا ينقص من نوعية تصوّر الكلمة الهدف ، وهي الكلمة التي تحوي الأكثر من العناصر . إذاً يكون احتمال تذكّر المعلومات الجديدة أضعف . لكن هذا المفعول هو قصير الأمد ، لأنّ الباحثين يلاحظون أيضاً أنّه ، تدريجياً ، كلّما كانت عملية التذكّر متأخّرة، كلّما يأخذ تجلّي تذكّر الكلمات غير المألوفة بالتناقص حتّى يستقرّ على مستوى مشابه لمستوى الكلمات المألوفة . إلاّ أنّ هذه الأبحاث تتعلّق بلوائح من الكلمات وليس بنصوص . تُظهر أعمال شميدت[1] حول مفهوم الأحداث المتميّزة أو المختلفة معنوياً (distinctiveness) أنّ سرعة التعرّف ونوعية الإجابات هما أفضل بالنسبة للكلمات الأهداف منها بالنسبة للكلمات الأخرى . يعود أحد التفسيرات المعطية لهذه الظاهرة إلى أنّه عندما تكون الكلمات مختلفة ، فإنّها تتقاسم عدداً أقلّ من الخصائص مع عناصر أخرى من الذاكرة وتملك أثراً تذكّرياً أقوى ممّا يزيد من احتمال التذكّر . بالإمكان كذلك تقديم فرضيات أخرى . مثل أن

(1) Schmidt, S.R. (1985). «Encoding and retrieval processes in the memory for conceptually distinctive events». Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition, 11, 565- 578.

تحفظ الكلمات المتميّزة في طبقة وحيدة في حين قد تتوزّع الكلمات الأخرى في طبقات عديدة . كما يمكن أن تتلقّى الكلمات المختلفة بحكم تميّزها معالجة خاصّة وتحليلاً أدقّ . يعتقد شميدت أنّ تفاعلاً بين كلّ هذه العوامل يبدو حالياً التفسير الأفضل ؛ وتسمح بعض الأعمال بتصوّر أنّ معلومة جديدة ، لا يعرفها الشخص ، تتميّز عن المعلومات الأخرى التي تشكّل أصلاً جزءاً من المعلومات السابقة ، وتملك هكذا حظوظاً أفضل في أن يتعرّف إليها أو يتذكّرها . أخيراً ، قد يكون من الآثار السلبية للمعلومات السابقة ما يسمّى بالصراع بين معتقدات الشخص والمعلومات الجديدة التي يقدّمها النص . إذ في هذه الحالة قد يرفض الفرد المعلومات التي تناقض معلوماته ويعجز عن استعادتها أثناء محاولة التذكّر أو يرتكب أخطاء في مهمّة التعرّف إليها .

السيرورات السيكولوجية

تستلزم القراءة عدداً كبيراً من النشاطات الإدراكية التي يُتحقّق بعضها بالتوالي والبعض الآخر بالتوازي . وتصبو دراسة هذه النشاطات ، المجموعة غالباً تحت عبارة أكثر عمومية هي عبارة السيرورات السيكولوجية ، إلى صياغة قالب يشرح كيف يعمد القارىء من أجل إدراك معنى رسالة معيّنة .

سوف نقدّم أوّلاً سيرورات مختلفة تُعتبر حالياً أساسية في نشاط الاستيعاب . وسنتطرّق بعدها للناحية الوظيفية لهذه السيرورات عبر وصف نماذج (قوالب) يؤخذ بها عادة لتحليل العلاقات بين مختلف هذه السيرورات .

وصف السيرورات

السيرورات التي نقدّمها هنا هي : التمييز (الإدراك) ، والتفكيك ، والتنشيط ، وبناء المدلول ، والحفظ ، والاسترجاع ، والعرض .

يتضمّن نشاط الإدراك التعرّف إلى الأحرف ، والكلمات ، والبادئات ومؤشّرات سطح النص . إنّه في الحقيقة عبارة عن فكّ كود الكلمات عبر استخراج السمات الإملائية والمفرداتية والنحوية للمادة المقدّمة .

عند القارىء الناضج ، تكون الفترة بين معالجة ما يُقرأ واستباق ما سيأتي مختصرة . في حين كانت بعض طرق القراءة في الماضي تميل لتخصيص كثير من الأهمّية إلى التفكيك ، أي إلى تمييز الأحرف والمقاطع اللفظية والكلمات ، فإنّ المعالجات الحديثة تركّز على الناحية التنشيطية والإدراكية لهذه المرحلة من القراءة التي لم يعد يصحّ اعتبارها مجرّد تعرّف إلى الرموز المرسومة . وثمّة أبحاث تُظهر أنّه حتّى عند المبتدئين ـ أطفال السنة الدراسية الأولى ـ ليست القراءة مجرّد فكّ للرموز . إنّ معرفة فكّ الرموز لم تعد تكفي إذاً لتفسير الاستيعاب ومن الضروري النظر كيف يمكن لنشاطات إدراكية أخرى التدخّل للتسهيل أو للمنع في عملية الفك .

في الوقت ذاته تجري عملية التنشيط التي تتعلّق بالبحث في الذاكرة عن المعلومات الملائمة للحوافز المفكوكة . يتواجد هذا النشاط على كافة مستويات معالجة النص ، وحتّى تمييز حرف

يتطلّب عملية تعرّف إدراكية . من جهـة أخرى ، وكـما سبق أن رأينا ، لا يجري التنشيط حرفاً بعد حرف أو مقطعاً لفظياً بعد مقطع ولكن بشكل شامل . إذاً يحدث الاسترجاع في الذاكرة بالبحث عن فحوى كلمة أو مجموعة من الكلمات التي خضعت للتفكيك .

يؤدّي الكـلام الوارد في النصّ إذاً إلى سلسلة من النشـاطات تشغّل الوحدات الإدراكية . من هذه النشاطات ، قد يكون انتقاء للمفاهيم الملائمة لما يُقرأ ، يوضـع في التصرّف من أجل معـالجة لاحقـة وتخصيص أو تحديـد للمضمـون الإعـلامي للنص ضـمن مجموعة من المضـامين المحتملة . وهـذا النشاط الأخـير هو عـلى أهمّية ، لأنّه ليس للكلمة دائماً المعنى نفسه ، بل يتبع الإطار الذي تُستعمل فيه .

يتضمّن تنشيط المعلومات أيضاً انتقاء المخطّطات ، بنى المعرفة هذه الأكثر شمولية والتي تمثّل مجموعات أكثر تنظيماً وأكثر تعقيداً . لقد سبق أن تكلّمنا عن أهمّية هذه الوحدات التذكرية في معالجة المعلومات . وتظهر الأبحاث حول نشاطات القراءة المسبقة وحول استعمال المخطّط في حفظ النصوص السردية أو حتّى قوائم الكلمات لدى الأطفال ، مثل بعض الأبحاث حول اكتساب المفردات ، أنّ الحفظ يكون أفضل عندما تتّسم المادة بهذا النوع من التنظيم .

يسمح التنشيط إذاً بوضع معلومات القارىء الملائمـة موضـع التصرّف . ويتعـيّن الانتباه أكـثر إلى هذا النشـاط ، فالتنشيط في الواقع يسبق المعالجة التي ستُجرى على المعلومـة المقدّمـة . إذا لم

تستند هذه المعالجة على المؤشّرات التي يقدّمها النص ولم تجد أسّاً مهمّاً لها في المعلومات الموجودة ، فإنّ الاستيعاب يأتي سطحياً والاكتساب ضعيف المستوى .

يبني القارىء ، انطلاقاً من الحوافز التي لمسها والفحوى الذي نشّطه ، مدلولات معيّنة وذلك تدريجياً على مستوى مجموعات الكلمات ، والجمل والعبارات ، ثمّ الفقرات ، وأخيراً مجمل النص . قد يكون هذا النشاط قائماً على بناء جمل دلالية نموذجية - كالتي سبق ذكرها بمعرض الحديث عن المضمون في الفصل السابق - تسمح بالربط بين المحتويات . الجمل الموضوعة بهذه الطريقة لا تتضمّن معلومات منبثقة مباشرة عن النص وحسب ولكن أيضاً إضافات ، تعديلات ، أو تحويلات . إنّ نشاطات الاستدلال والاستباق هي التي تكمن خلف هذه الجمل الجديدة .

الاستدلال هو سيرورة إدراكية تستعمل المعلومات الموجودة بحوزة القارىء بغية إغناء المعلومات الموجودة في النص أو إكمالها أو تحويلها بحيث يصبح فهمها وحفظها أكثر سهولة . ويبلغ الاستدلال أهمّيته خاصّة من أجل إكتشاف وحلّ الخلط، أو عدم الترابط المنطقي أو الالتباس .

الاستباق هو نشاط إدراكي يقوم على التكهّن بالمعلومات التي ما تزال غير متوفّرة . وهدف هذا النشاط هو التوصّل إلى تحديد المعنى الحقيقي لما يقرأه الفرد . إنّه يقدّم مؤشّرات تسهّل اختيار التفسير الأوثق من أجل متابعة القراءة .

يكوّن بناء الجمل الدلالية شكل معالجة محلّي للمعلومة .

للتوصّل إلى تأويل شامل للنصّ ، على القارىء أن يعمد إلى معالجة على مستوى آخر . وهذه المعالجة تتحقّق بنشاطات تجريد وتحويل للجمل الدلالية تبعاً لقواعد اختصار وتركيز للمعلومات .

هناك ثلاث قواعد عامّة تنبثق عن نماذج الاستيعاب . تسمح قاعدة الحذف باستبعاد المعلومات الثانوية والزائدة . القاعدة الثانية هي قاعدة استبدال لوائح العناصر بأسماء فئات أو طبقات . وأخيراً تقوم قاعدة المكاملة على انتقاء عبارة ـ موضوع لتخليص فقرة أو عدّة فقرات أو على اختراعها إن لم تكن موجودة في النص .

يشكّل وضع البنية الفوقية ، الذي تسهّله معلومات القارىء ، قلب سيرورة الاستيعاب . وهكذا يأخذ تطبيق قواعد اختصار أو تركيز المعلومات مكانة خاصة في وضع التصوّر الذهني للقارىء .

أمّا الحفظ فهو تابع لنشاط بناء المدلول . إنّه شكل تكويد صوتي ودلالي للمعلومات . لكن بما أنّ الحفظ لمدى طويل يتحقّق أكثر بالتصوّر الدلالي ، فإنّ تذكّر النص كلمة كلمة يتناقص بسرعة أكثر من التذكّر المنسوب للمدلول . إذاً يتوافق ما يُحفظ مع بنية النص الفوقية ، أمّا المعلومات ، حتّى ولو جرى تخزينها في الذاكرة على الفور ، فهي عرضة للنسيان بسرعة .

ثلاثة عوامل تؤثّر في الحفظ : 1 ـ حداثة المعلومات؛ 2 ـ أهمّيتها النسبية؛ 3 ـ قيمتها الانفعالية . فاحتمال إعادة استعراض معلومات جديدة ، على مستوى مرتفع من الأهمّية أو متّصلة بحالة انفعالية أكثر حدّة ، هو أكبر منه بالنسبة لمعلومات معروفة ، على مستوى

أدنى من الأهمّية أو حيادية انفعالياً .

كذلك أظهر بعض الباحثين أنّ حفظ كلمات تحرّك عدداً أكبر من المفاهيم يؤدّي إلى عمليات تذكّر أضعف من حفظ كلمات تحرّك عدداً أقلّ من هذه المفاهيم . ويشرحون هذه الظاهرة بقولهم أنّ الكلمات المنسوبة إلى مفاهيم عديدة وكثيرة تفقد من رسوخ بنيتها عندما تكوَّد . إذاً يكون تذكّر هذه الكلمات ـ الأهداف أصعب لأنّها تُدرج في تصوّر تذكّري يحتوي الكثير من العناصر . مع هذا يلاحظ الباحثون أنّ هذا المفعول لا يوجد سوى في تذكّر فوري . فالفارق لصالح الكلمات التي تحرّك عدداً أقلّ من المفاهيم ، الملاحَظ أثناء تذكر فوري ، ينخفض إذا تأجّل التذكّر 5 دقائق ، ويختفي بعد 10 دقائق ، أو 15 دقيقة أو 24 ساعة . بتحليل هذه النتائج من زاوية حداثة المعلومات ، يمكن أن نخلص إلى أنّ الاحتمال الأعلى لإعادة استعراض معلومات جديدة (منسوبة إلى عدد أقلّ من المفاهيم المعروفة) هو مؤقّت ويتلاشى بسرعة مع الوقت .

يلاحظ شميدت أيضاً أنّه يجري التعرّف إلى أحداث مختلفة أو متميّزة معنوياً بسرعة أكبر من التعرّف إلى أحداث أخرى لا تتمتّع بهذه الصفة . إذاً يتأثّر الحفظ بكون بعض المعلومات تتمتّع بخاصّة التميّز عن غيرها ، إمّا من حيث حداثتها ، أو عدم ترابطها المنطقي مع المعلومات الأخرى أو أي عامل آخر يعطيها مكانة خاصّة .

يخضع الحفظ لأنماط عديدة من التأثيرات ، ويجب درسه درساً أفضل ، ويستحقّ التمييز عن مرحلة معالجة المعلومات من أجل

تحديد سيرورته . تشوب مهامّ التذكّر عوامل مختلفة وتناسب أبحاثاً تتعلّق باكتساب المعلومات . ضمن هذا الإطار ، ترتدي كلّ هذه العوامل أهمّية كبيرة خاصّة عندما نكـون بصدد مسألة استرجاع المعلومات على فترات من الزمن أطول . فمن المعروف في الواقع أنّ الحفاظ على المعلومات في الذاكرة لا يتطابق مع سيرورات سلبيـة لحفظ المعطيات ولكن يتعلّق أكثر بنشاطات تحويل وإعادة بناء لهذه المعلومات .

تُحفظ المعلومات المقروءة من أجل استعمال لاحق . يسمّى نشاط البحث في الذاكرة بالاسترجاع ويقوم على استعادة المعلومات الملائمة في الذاكرة . أمّا الأواليات التي تدخل في هذا النشاط فهي شبيهة فعلاً بتلك التي سبق ذكرها بالنسبة للتنشيط . الأمر هو في الواقع عبارة عن استرداد لمعلومات خُزِّنت بعد معالجة معيّنة . إذاً تخضـع استعادة المعلومـات إلى حدّ بعيـد لنمط المعالجـة المجـراة وللعوامل التي تؤثّر على الحفظ . كما يحتمل أن تكون إقامة البنية الفوقية تتمّ حين حضور النص وليس حين استرجاع المعلومات .

تسهّل استعادة المعلومات باستعمال مؤشّرات توفّرها المخطّطات أو البنية الفوقية . وتظهر الأبحاث التي تقارن بين عمليات التذكّر ، بإقامة لائحة من الكلمات انطلاقاً من مخطّط ولائحة أخرى انطلاقاً من الصنافة ، أنّ تذكّر اللائحة الأولى هو أفضل من تذكّر الثانية .

تبدو الأعمال المهتمّة بما وراء الذاكرة مهمّة بشكل خـاص إزاء استرجاع المعلومات . هناك العديد من الباحثين ممّن يعتقد في الواقع أنّ الفرد يستطيع ، بواسطة المعلومات التي اكتسبها عبر سيروراته

التذكّرية واستعماله الواعي لبعض الاستراتيجيات حسب صعوبة المهمّة أو لإمكاناته وحدوده الشخصية ، يستطيع أن يحسّن تجلّياته في التذكّر بمراقبته مراقبة أفضل لنشاط الحفظ عنده. بالرغم من أنّ هذه الأعمال فشلت غالباً في إيجاد ارتباط على مستوى عال بين تجلّيات التذكّر والاستراتيجيات التذكّرية، فإنّ الأبحاث ما تزال تتتابع وتحصل بعض الأعمال الحديثة على علاقات إيجابية معبّرة بين مؤشرات من ما وراء الذاكرة وتجلّيات من الذاكرة .

سوف نتكلّم في الفصل الثالث من هذا الكتاب وبتفصيل أكثر عن سيرورة تأليف النصوص وكتابتها . إنّ مهمّتي التذكّر والتلخيص المستعملتين في الأبحاث حول الاستيعاب هما مهمّتا كتابة أيضاً وتطبّقان على التوالي نشاطات إدراكية معقّدة جدّاً وغير مقدّرة للأسف كما ينبغي من قِبل الباحثين في الاستيعاب .

باختصار ، إنّ تأليف استذكار أو ملخّص للنص يعني خطّ بنى ذهنية دلالية ووضعها في إطار زمني معينّ وصياغتها بواسطة مفردات معيّنة تبعاً لقواعد واصطلاحات خاصّة باللغتين المكتوبة أو المحكية . من بين العوامل التي يتعينّ أخذها بعين الاعتبار ، يلعب نوع المهمّة المطلوبة من الأشخاص وكيفيات الاسترجاع دوراً مهمّاً في نشاط التأليف . مثلاً ، لا تتطلّب مهمّة التلخيص بوجود النص من تصميم (خطّة ، Plan) للتأليف قدر ما يتطلّبه التلخيص في غياب هذا النص ، ويستفيد الاستذكار المباشر من رسوخ بنية الآثار التذكّرية اللغوية التي غالباً ما تغيب عن استذكار متأخّر .

لقد درست بعض الأبحاث كيفيات مختلفة للاسترجاع حيث

طلبت إلى أشخاص وضع استذكار شفهي لنصّ معينّ وإلى آخرين وضع استذكار مكتوب. وكشفت الدراسة المفصّلة للارتيازات أنّ الذين كتبوا وضعوا استذكارات مؤلّفة من جمل شبيهة بجمل النص أكثر من جمل المتكلّمين. كان ارتيازهم أكثر اقتراباً من النص الأصلي ويتضمّن عدداً أقلّ من الجمل المزيدة. واستنتج الباحثون أنّه إبّان استذكار شفهي، يوزّع المتكلّمون إمكاناتهم الإدراكية توزيعاً مختلفاً عن الذين يكتبون. في الواقع، إنّ هؤلاء لا يخضعون لإيقاع الانتاج الذي تفرضه اللغة المحكية، ويستطيعون تباعاً استرجاع المعلومات ثمّ خطّها. كما يمكنهم أيضاً التوقّف، الاستئناف، المراجعة، التصحيح. أمّا المتكلّمون فيتعينّ عليهم أن يسترجعوا ويخطّوا في وقت واحد، ممّا ينقص من مراقبتهم لمختلف النشاطات.

أخيراً ثمّة عامل يمكن الإشارة إليه في ما يخصّ مسألة التأليف في مهمّة استذكار. وهو يتعلّق بكون الفرد قد يملك أحياناً في ذاكرته المعلومات الملائمة ولكن دون أن يتمكّن من وضعها أو خطّها بشكل مناسب. هناك دراسات حول الذاكرة تُبرز أهمّية هذا العامل وتسند بعض الشوائب في تجلّيات الأطفال إلى نقص في مهارتهم اللغوية في التعبير.

النماذج

هناك العديد من النماذج (القوالب) المستعملة حالياً لوصف طريقة سير العمل الذهني خلال القراءة، إلاّ أنّه يُستحسن تجميعها

وتحليلها انطلاقاً من ثلاثة نماذج ، مع التركيز على خصائصها الرئيسية . إنّها تصف نشاطات : 1 ـ توجّهها المعطيات ؛ أو 2 ـ توجّهها المفاهيم ؛ أو 3 ـ تفاعلية .

إنّ نموذج سير العمل الموجّه من قبل المعطيات ، ويسمّى عادة بالانكليزية bottom-up أو text driven ، يستند الى مبدأ أنّ المعنى يتكوّن انطلاقاً من تمييز وتكويد مختلف وحدات النص الأساسية ـ الكلمات ، الجمل ـ قبل دمجه بوحدات أكبر . من هذا المنظور ، تقوم القراءة على ترجمة رموز والفهم يأتي من تلقاء نفسه عند حصول التفكيك . يتعلّق القارىء بالنص ويكون نشاطه الإدراكي خاضعاً للنص على الدوام . يجري التأويل الدلالي انطلاقاً من بنى العبارات ، وتتعلّق الاستدلالات أساساً بتحليل المسندات ومؤشرات التلاحم المطروحة بوضوح وتُبنى البنية الفوقية بالتلخيص ، التركيز والاختصار فقط ،انطلاقاً من المعلومات التي يقدّمها النص . في الحقيقة ، يفترض هذا النموذج (أو 'القالب) أنّ بناء مدلول النص يقوم على سيرورات من مستويات دنيا ـ فك الكود ، معاني الكلمات ، والجمل والعبارات ـ قبل تدخّل سيرورات من مستوى أعلى ـ تحديد الأفكار المهمّة ، إقامة البنية الفوقية . وهذا هو التمييز الذي يقيمه كينتش Kintsch بين السيرورات التحتية أو الصغرية والسيرورات الفوقية أو الكبرية ، أو بين الاستيعاب الموضعي والاستيعاب الشامل .

يتعينّ أخذ قالب من هذا النوع بعين الاعتبار لأنّه يوجد حالات تكون فيها المادةالمطلوب فهمها جديدة جدّاً بحيث يضطرّ القارىء

إلى الاستسلام لتصرّف كهذا كي ينجح في مهمّته . إلاّ أنّ محاسن هذا القالب سرعان ما تصبح محدودة ، فهو يستند في الواقع على تصوّر للسيرورة خطّي أكثر من اللزوم وعلى حجز كبير للغاية لنشاطات التمييز والإدراك .

تُستعمل العبارتان top-down وknowledge-based أوknowledge-driven في المؤلفات الانكليزية للدلالة على نموذج العمل الذي توجّهه المفاهيم . إنّه نموذج يستند إلى مبادىء تكون بموجبها عملية الاستيعاب سيرورة بناء فرضيات ، واستباقات ، واستدلالات ، وإنشاء بنية فوقية ، الخ . منذ الجملة الأولى من النص ، لا بل منذ قراءة العنوان نفسه . إنّ بناء المعنى الإجمالي للنص يقوم منذ بداية القراءة بفكرة عامّة يتصوّرها القارىء انطلاقاً من تجاربه الشخصية ، ومعلوماته ، والمخطّطات والبنى الفوقية التي يملكها مسبقاً . في هذه الحالة ، لا تكون عملية فكّ الكود والسيرورات التحتية ضرورية ، أو أقلّه لا تكون أساسية . تتمّ القراءة إجمالية ، يوجّهها القارىء وتقوم أساساً على شكل مماثلة للنص مع البنى الموجودة التي تتعلّل على طول السيرورة . إنّها معالجة بالسيرورة الفوقية قائمة على نظرية المخطّطات . ويمكن لبعض النماذج من هذا النوع أن تركّز على معلومات الأشخاص السابقة لدرجة يُتنسى معها تماماً دور السيرورات نفسها .

يبدو أنّ هذا النوع من النماذج يلبّي أكثر حالياً حاجات الباحثين في الاستيعاب ، إذ أنّها تكمن خلف معظم الأبحاث التي سبق وذكرناها بمعرض حديثنا عن المعلومات الأصلية والمخطّطات . إلاّ

أنّها من جهة أخرى مؤاتية للحالات التي تكون فيها المادّة معروفة لكن يصعب عليها أن تأخذ بعين الاعتبار جزءاً من السيرورة عندما تكون الحالة خلاف ذلك .

عندئذٍ ، النموذج الأفضل هو النموذج التفاعلي الذي يفترض التأثير المتبادل بين السيرورات مهما كان مستواها . تبعاً للسياق ، للأهداف المتوخّاة أو للنص ، يضبط القارىء ، آلياً أو بإرادته ، سير العمل الإدراكي لتحقيق مهمّة الاستيعاب على أفضل وجه .

إنّ نموذج كينتش وفان ديك van Dijk هو على الأغلب النموذج الأكثر شهرة واستعمالاً بين النماذج التفاعلية . يأخذ مفهوما البنية التحتية والبنية الفوقية مستويي المعالجة بعين الاعتبار . ويجري هذان المستويان بالتوازي حسب معالجة عدد متغيّر ـ تحدّده خصائص السطح ـ من الجمل الدلالية بالدورة الواحدة . وتنشأ البنية الفوقية تدريجياً انطلاقاً من مبدأ تكرار العناصر والجمل داخل كلٍّ من الدورات وبتطبيق القواعد الفوقية إذا لزم الأمر .

من جهة أخرى يفترض النموذج التفاعلي أوالية مراقبة لمختلف النشاطات الإدراكية . ويهتمّ البحث في ما وراء الإدراك بسيرورات التحكّم هذه ، وهو يتضمّن معلومات واستراتيجيات تؤمّن إدارة النشاط الإدراكي . هذه المعلومات وهذه الاستراتيجيات تخدم بدورها المراقبة وتنسيق النشاط الذهني .

في ما وراء الإدراك يعكس بعد « المعرفة » قدرة الشخص على تحليل تجربته كقارىء ، والتفكير بنشاطه الإدراكي للاستيعاب كي

يخلص إلى مبادىء وقوانين قد تسهّل تجاربه القادمة . أمّا الناحية الثانية، أي الاستراتيجيات ، فهي مرتبطة أكثر بالتجلّي وتعرّف ككفاءة الفرد على استعمال الوسائل المناسبة لنوع النص أو لمهمّة معيّنة . يقول سميث Smith أنّ القارىء الجيّد يتوصّل لانتقاء الاستراتيجيات الجيّدة عند اللحظة المناسبة . فباستطاعته أن يعرف متى ، وكيف ولماذا ينبغي تطبيق إجراء معين وينجح في مراقبة نشاطه وضبطه وتقييمه عند كلّ مرحلة من مراحل السيرورة .

يستحقّ البعد ما وراء الإدراكي لسيرورة الاستيعاب حتماً قدراً أكبر من الاهتمام . لكن لا بدّ من أن يكون مدرجاً وفي وقت واحد ضمن قالب مترابط للاستيعاب وللتطوّر الإدراكي . حتّى الآن ، ما تزال المحاولات قليلة الإثمار ولا تسمح بوضع قالب حقيقي . بالتالي فإنّ الأبحاث متباينة جدّاً سواء على مستوى الطرق الاختبارية والنتائج الحاصلة أو على مستوى التأويلات المقدّمة .

إنّ استيعاب النصوص هو نشاط إدراكي يُعرّف بأنّه تفاعل بين نصّ وقارىء ، يأخذ مكانه ضمن سياق محدّد . هكذا فإنّ سيرورة الاستيعاب تخضع لتأثيرات متنوّعة تنبثق في وقت واحد عن السياق وعن النص نفسه ، وعن خصائص القارىء . يخصّص علماء النفس ، دون أن ينكروا أهمّية عوامل السياق والنص ، اهتماماً خاصاً بميزات القارىء عبر دراسة بنى المعرفة والسيرورات السيكولوجية الداخلة في مهمّة استيعاب النصوص . ومن بين خصائص القارىء غالباً ما تكون الناحية التطوّرية موضوع أعمال يقوم بها الباحثون .

تطوّر الاستيعاب

يقول شل وهال[1] أنّ تطّور الاستيعاب أو نموّه يستمرّ على مدى الحياة . إلاّ أنّ الأبحاث تجرى على الأطفال والمراهقين معظم الأحيان . وتلاحظ أكثرية الأعمال ، حيث تحلّل النتائج الحاصلة تبعاً للمجموعات المدرسية ـ مجموعات حسب الأعمار ـ ، تلاحظ تحسّناً في التجلّيات مع السنّ لكلّ من النواحي المدروسة وغالباً بمعزل عن نوع المهمّة المطلوبة .

العمر

يقول ماندلر Mandler أنّ كلّ الدراسات حول النصوص السردية تُظهر تفوّقاً لدى الأشخاص الأكبر سنّاً بالنسبة للمتغيّرات الكمّية مثل عدد الجمل أو وحدات الإعلام المتذكّرة . ويلاحظ بعض الباحثين أيضاً أنّ أوقات القراءة هي أقصر لدى الأشخاص الأكبر سنّاً ، كما في معظم الأبحاث التي تقارن وقت إنجاز مهام إدراكية متنوّعة .

ويقول بعض الباحثين الذين درسوا الاستدلال أيضاً بفوارق في التجلّيات حسب أعمار الأشخاص . لقد استنتجوا أنّ أطفالاً في الثامنة من العمر يقومون بعدد من الاستدلالات أكثر من أطفال الحضانة . ولاحظوا أنّ أطفالاً من السنة الدراسية الثانية ينقلون في تذكّرهم من المعلومات المستدلّ عليها ـ غير الموجودة في النص

---

(1) Schell, R.E, Hall, E. (1980). «Psychologie génétique», Montréal: Editions du Renouveau pédagogique inc.

الأصلي - المتطابقة مع القصّة أكثر من أطفال الحضانة الذين تُعتبر استدلالاتهم انحرافات بالنسبة لموضوع القصّة .

واهتمّت بعض الأبحاث بأثر مستويات الأهمّية النسبية للمعلومات . فقد لاحظت أنّ الأشخاص الأصغر سناً ، ورغم أنّهم ينقلون عدد معلومات مهمّة أكثر من التفاصيل ، لديهم ارتيازات (protocoles) أقلّ اكتمالاً عند مقارنتها ببنية النص الفوقية من ارتيازات الأشخاص الأكبر سنّاً . ونذكّر بأنّ البنية الفوقية توافق وحدات المعلومات الأهمّ في النص الأصلي . ومن الباحثين من درس مهارة الأشخاص في التعرّف إلى درجة أهمية عبارات النص ، فلاحظوا أنّ طلّاب الثانوية يمكنهم تصنيف وحدات المعلومات باستعمال أربعة مستويات ، بينما يتوصّل تلامذة السنة الدراسية السابعة إلى هذا بواسطة ثلاثة مستويات ، وتلامذة السنة الخامسة بواسطة مستويين اثنين فقط ، ويصعب على تلامذة السنة الثالثة القيام بمهمّة كهذه . أمّا ماكجي McGee فيستنتج أنّ قرّاء جيّدين من السنة الثالثة والخامسة يستطيعون التعرّف إلى أفكار النصّ المهمّة ولو أنّ مهارة الأكبر سنّاً منهم هي على مستوى أفضل . كذلك لاحظت أبحاث أخرى أنّ الأطفال الصغار لا يصنّفون على أساس الأهمّية الأفكار نفسها التي يصفها الأطفال الأكبر سنّاً والناضجين بأنّها مهمّة . لكن جرت دراسات أخرى تُظهر أنّ هذا العامل لا يتغيّر كثيراً مع العمر أو لا يتغيّر أبداً . فهي لا تلاحظ أي فارق بين الناضجين وأطفال السنة الدراسية الرابعة والسنة الدراسية السادسة أو بين أطفال السنة الدراسية الثالثة والسنة الدراسية

الخامسة . لكن تجدر الإشارة إلى أنّ النصوص المستعملة في هذه الحالة هي قصيرة جدّاً أو مكوّنة من عبارة واحدة فقط . إذاً قد تكون التجلّيات الملحوظة متأثّرة بنمط المهمّة والمادّة . تشير براون[1] إلى أنّ تلامذة السنة الخامسة هم أكثر شفافية تجاه الأفكار المهمّة عندما يُطلب إليهم تلخيص النص خلال فترة محدودة . كذلك من الباحثين من يعتقد بأنّ أطفالاً من سنّ ما قبل المدرسة يتوصّلون للتعرّف إلى الأفكار المهمّة في نصّ معيّن إذا كان السياق وأهداف النشاط مألوفة جدّاً لديهم . يمكن الافتراض إذاً أنّ القدرة على استخلاص الأفكار المهمّة تتطوّر باكراً جدّاً قبل تعلّم القراءة والكتابة وأنّ الفوارق التطوّرية التي يلاحظها بعض الباحثين أحياناً هي نتيجة مرتبطة أكثر بكفاءة الذاكرة أو استحالة استعمال فعال لهذه المهارة في بعض الحالات ـ نص طويل جدّاً أو معقّد مثلاً .

انّ المؤلّفات التي تهتمّ بدراسة تطوّر المخطّطات ـ أو السيناريوهات ، أو أطر المعرفة ـ هي أقلّ عدداً والنتائج ليست دوماً واضحة جدّاً حول وقت وكيفية اكتساب هذه البنى أو ابتداء من أي لحظة يجري استعمالها منهجياً . مع هذا فإنّ السيناريو خضع لأبحاث عديدة وافق خلالها الباحثون نسبياً على أنّ هذا النوع من البنى يكتسبه ويستعمله الأطفال الصغار . إذ يعتقد هؤلاء الباحثون

---

(1) Brown, A.L. (1981). «Metacognition: The development of selective strategies for learning from texts». M.L. Kamil (Ed.), Directions in reading: Research and instruction , 21- 43. Washington - D.C.: The National Reading Conference, Inc.

أنّ بنية زمنية تقدَّم فيها متتالية من الأحداث ضمن ترتيب معيّن تشكّل مبدأ تنظيم الذاكرة لدى الأشخاص من مختلف الأعمار. ويلاحظون أن أطفال الحضانة ينقلون قصصاً مع احترام التسلسل الزمني كما تلاميذ السنة الدراسية الثالثة. وأنّه لا فارق في الاستذكارات بين تلامذة السنتين الثالثة والخامسة بالنسبة لنصوص سردية عند مقارنة ارتيازاتهم ببنية تقديم المعلومات الزمنية. من جهة أخرى لوحظت بعض الفوارق بين مجموعات الأشخاص - الحضانة والسنة الدراسية الثالثة - حول نواح أخرى مرتبطة بالسيناريو. يبدو أنّ الأشخاص الأصغر سنّاً هم أدقّ في استعمال العناصر التي تملأ الخانات الفارغة، وأنّهم يحذفون عدداً أقلّ من هذه العناصر، ويقدّمون إضافات أكثر تخصّصاً بالمكوّنات ويغطّون عدداً أقلّ من المعلومات الجديدة. ويستنتج الباحثون أنّ الأشخاص الأصغر سناً يتعلّقون أكثر بتقديم المعلومات المطابق لسيناريو ويعمدون إلى درجة أقلّ من البناء من الأكبر منهم. كما يلاحظ باحثون آخرون فوارق بين مختلف فئات العمر حيث يستنتجون أنّ تلامذة السنة السادسة هم أكثر إحساساً ببنية النصوص «الإيضاحية»، ويستعملونها أكثر في تذكّرهم من تلامذة السنة الرابعة. ويستنتج فريدريكسن Frederiksen فروقات معبّرة لدى أشخاص في السنتين الدراسيتين الثالثة والخامسة بالنسبة لنصوص من النمط الإجرائي والتفسيري. فبينما تتشابه التجلّيات في المجموعتين بالنسبة للنصوص السردية، تكون النتائج أدنى مستوى بالنسبة للنصوص «الإيضاحية»، حيث يُظهر تلامذة السنة الثالثة

تناقصاً أكبر في التجلي . هكذا يصحّ افتراض تسلسل في اكتساب مختلف البنى . يجد فريدريكسن أنّ النصوص السردية هي الأسهل . وتتّفق الباحثتان انغليرت وهيبرت[1] على عدم وجود اكتساب متزامن لمختلف البنى . وهما تقولان أنّ الوصف والمقارنة هما نمطان من البنى الأكثر صعوبة ، حتّى بالنسبة للراشدين . إنّ بنى النصوص السردية تأتي أوّلاً ، يتبعها الوصف ، فالبنى سابق/ نتيجة ، مسألة / حل والمقارنة . مع هذا ، هناك قلّة من الأبحاث حول هذا الموضوع والنتائج تأتي غالباً متناقضة .

في مجال ما وراء الإدراك ، أكّدت بعض الأعمال الفرضية التي تقول بأنّ هذا النوع من المعلومات أو المهارات يتطوّر في وقت متأخّر : أنّ الأطفال بعمر 7-8 سنوات هم مجهّزون تجهيزاً أفضل من أطفال سن ما قبل المدرسة ؛ وأنّ المراهقين وطلّاب الثانوية يحوزون على العموم على معلومات أو مهارات من النوع ما وراء الإدراكي أكثر وضوحاً ودقّة وفعالية . ومن الباحثين من يعتبر أنّه نحو سنّ 11-12 سنة يصبح الأطفال قادرين فعلاً على ضبط استراتيجيتهم في القراءة حسب أهداف مختلفة . الباحثة ماركمان Markman هي من هذا الرأي وتستنتج عدم استطاعة أطفال المرحلة الابتدائية بشكل عام أن يدخلوا في سيرورة معالجة للمعلومات تسمح لهم بإدارة استيعابهم بأنفسهم . فهم في الواقع ينزعون ، كما تقول ، إلى النظر

---

(1) Englert, C.S., Hibert, E.H. (1984). «Children's developing awareness of text structures in expository materials». Journal of Educational Psychology, 76, 65-74.

إلى كلّ من عناصر النص كما لو كان موجوداً في معزل عن العناصر الأخرى ، ويهملون هكذا ما يجعل من هذا النصّ كلاً متكاملاً .

أخيراً تبرز بعض الأبحاث المتعلّقة بالتلخيص النزعة التطوّرية المرتبطة بسيرورة معالجة المعلومات ووضع تصوّر إجمالي للنص . فهي تُظهر أنّ الأطفال الأكبر سنّاً يعمدون على ما يبدو أكثر الى البناء خلال معالجة النص ، وتستنتج أنّ طلاّب الثانوية يميلون إلى التصميم (صنع مسودّة) وأنّهم قادرون على التعبير عن عدد أكبر من الأفكار بعدد أقلّ من الكلمات ، في حين أنّ الأشخاص الأصغر سنّاً ـ السنتان الدراسيتان الخامسة والسابعة ـ يميلون إلى اعتماد استراتيجيةوحيدة تقوم على النسخ كلمة فكلمة تقريباً لبعض أجزاء النص بعد حذف ما يرونه أقلّ أهمّية . كما اكتشفت هذه الأبحاث أنّه باستطاعة تلاميذ المرحلة الابتدائية استعمال قواعد حذف، ولكن الأشخاص الأكبر سناً يستعملون أيضاً قواعد إحلال وانتقاء للعبارات المواضيع . وقلّما يستعمل تلامذة السنة الدراسية الخامسة قاعدة الابتكار ، بينما يستعملها تلامذة السنة العاشرة مرّة من ثلاث حيث يناسب استعمالها وكذا يفعل طلاب السنة الرابعة في الثانوية مرّة على اثنتين . إذاً تستنتج هذه الأعمال أنّ الراشدين يقومون بتركيبات ـ بناء جملة لتلخيص عبارة أو عبارتين من النص ـ وبابتكار ـ جملة تلخّص فقرة أو عدّة فقرات ـ أكثر من تلامذة السنة الثامنة . إنّ تطبيق قواعد التلخيص يتطلّب حسن الحكم ، والمجهود ، والمعلومات والاستراتيجيات المناسبة . ويُعتقد أنّه في مهمّة كهذه على الأشخاص مراقبة نشاطهم بتقييم مستمرّ لأنفسهم ، للمهمّة

وللمادة . هكذا يُرى أنَّ التلخيص يرتبط كثيراً بالنمو والتطوّر لأنّه ، وبالرغم من أنَّ الأطفال الصغار يستطيعون تمييز الأفكار المهمّة ، يعتقد الباحثون بأنَّ وحدهم الأطفال الأكبر سنّاً قادرون على تجميع جمل تحت موضوع معينَ ، وكشف مستوى تنظيم النص واستعمال هذا التنظيم استعمالاً مؤاتياً في بناء التلخيص .

كيف يتمّ تفسير كلّ هذه الفروقات الملحوظة عند أشخاص من أعمار مختلفة ؟ تستلزم الإجابة عن هذا التساؤل المواجهة بين سؤالين أوّلين : 1 ـ ما هي التغيّرات الإدراكية المسؤولة عن هذا التطوّر ؟ و2 ـ كيف تحدث هذه التغيّرات ؟

يتعينّ هنا النظر إلى الناحيتين (بنى المعرفة والسيرورات السيكولوجية) بغية محاولة الردّ عن هذه التساؤلات . بالنسبة لبنى المعرفة ، يمكن الاعتقاد بأنَّ جزءاً فقط من التغيّرات الملحوظة يمكن تفسيره بتطوّرها . يقول روث Roth أنَّ الاختلافات على مستوى أساس المعلومات تفسّر جزءاً كبيراً من التباين بين الطفل والراشد . في الدراسات حول الشطرنج ، تتناقص الاختلافات إلى حدّ بعيد عند مقارنة أطفال وراشدين لهم معلومات متكافئة نسبياً عن هذه اللعبة . كذلك يُلاحَظ كثيراً أنَّ المعلومات مرتبطة بالسن . يلعب إذاً هنا غنى المكتسبات دوره : كلّما كان لدى الفرد كمّية أكبر من المعلومات وكلّما كانت هذه المعلومات أكثر تنوّعاً ، جاء تجلّيه على مستوى أفضل . وبما أنَّ الأشخاص الأكبر سناً يملكون من حيث المبدأ جعبة أكبر من المعلومات ، يفسّر هكذا تفوّق تجلّياتهم . لاحظ بعض الباحثين أنَّ الأشخاص الأكبر سناً ، وبعد قراءة نصّ يروي

قصّة معيّنة ، ينقلون عدداً من العناصر ـ الأحداث ـ أكبر ممّا هو لدى الأطفال الأصغر سنّاً . يبدو إذاً أنّ التصوّرات الذهنية تملك مضموناً أكبر وعدداً أكبر من المعلومات لدى الأكبر سنّاً .

الناحية الثانية في بنى المعرفة تعود إلى تنظيم الذاكرة . ثمّة مسألة تهمّ الأبحاث وهي معرفة ما إذا كان أحد أشكال تجميع المعلومات ، مثل المخطّطات ـ السيناريوهات أو أطر المعلومات ـ يتطوّر مع العمر . يعتقد ماندلر أنّ البنى من هذا النوع يحتمل أنّها تصبح أكثر تعقّداً مع العمر . مع هذا فإنّها على تنظيم واحد ، والطبقات متشابهة . حتّى أنّ ماندلر يفترض ، انطلاقاً من هنا ، بنى معرفة ثابتة تستند إلى مبادىء تنظيم للذاكرة لا تتغيّر أبداً . وتظهر بعض الأبحاث التي ذكرها ماندلر أنّه بإمكان أطفال صغار جدّاً (أربع سنوات) استعمال الترتيب المتسلسل للأحداث من أجل إعادة بناء متتالية أحداث قُدِّمت دون ترتيب . وهناك أبحاث أجري بعضها على أطفال بسن ثلاث وأربع سنوات ، وبعضها على أطفال بسنّ أربع وخمس سنوات وتلامذة من السنتين الدراسيتين الأولى والثالثة أظهرت استطاعة كلّ الأشخاص استعمال سيناريو لحفظ وتذكّر المعلومات . إذاً يؤكّد الباحثون فرضية ماندلر التي تقول بأنّه حتّى في فترة الطفولة الأولى ، يمكن أن نجد في التجلّيات نموذج تنظيم للذاكرة يقوم على أساس شكل مخطّط . حسب هذا الكلام لا يوجد إذاً تطوّر لافت مع العمر . عندئذٍ ينبغي صياغة فرضيات جديدة تتعلّق بالتنظيم التذكّري .

تتعلّق الفرضية الأولى بالمرونة في استعمال المخطّطات . لقد سبق

أن أشرنا إلى كون اكتساب بعض بنى النصوص « الإيضاحية » يحدث في وقت متأخّر . من الباحثين من يلاحظ أنّه بالكاد 22% من الأشخاص الذين درسوهم ـ تلامذة من السنة الدراسية التاسعة ـ يستعملون فطرياً بنى النص . ويلاحظ فريدريكسن أنّ تلاميذ من السنة الدراسية الثالثة يتذكّرون كما تلامذة السنة الخامسة نصّاً سردياً ، لكنّهم لا ينجحون مثلهم بالنسبة لنصوص مبنية انطلاقاً من بنى أخرى . كما تستنتج أبحاث أخرى أنّ بنية مخطّطة ـ من نوع السيناريو ـ تبدو مفضّلة وأكثر استعمالاً من قبل أشخاص صغار السن من بنية من النوع الصنافي . يمكن عندئذٍ تقديم تفسيرين : 1 ـ تتطوّر بعض أشكال البنى في وقت متأخّر ؛ أو 2 ـ يستعمل الأشخاص نوعاً واحداً يفضّلونه من البنى ـ القائمة على علاقات زمنية ومكانية ـ والمرونة في استعمال مختلف أنواع البنى هي ما يتطوّر مع السنّ . ينبغي إجراء المزيد من الأبحاث في هذا المجال لتعريف أفضل لما يتغيّر في تنظيم الذاكرة عند معالجتها من هذه الزاوية .

الفرضية الثانية ، التي وضعها ماندلر ، تهتمّ بتعميم المخطّطات . فبالنسبة للسيناريوهات ، التي تمثّل أحداثاً ملموسة ، كثيفة الحضور نسبياً في التجربة اليومية ، ينبغي تعميمها لإفساح المجال أمام مخطّطات أكثر تجرّداً قابلة للنقل إلى حالات من نفس النوع أو أحياناً مختلفة كفاية عنها . من الأبحاث ما يُلاحظ أنّه كلّما كان الأطفال أكبر سنّاً أعطوا ، أثناء تذكّرهم ، معلومات عامة مقابل العناصر المحدودة جدّاً لقصّة ينقلها الأطفال الأصغر سنّاً . ويخلص الباحثون تطوّر في تعلّم السيناريوهات التي تمثّل أحداثاً

يومية وفي استعمالها الأكثر عمومية .

على صعيد بنى المعرفة قد يتوافق تطوّر تجلّيات الاستيعاب مع العمر مع : 1 ـ اغتناء وتعقّد في أساس المعلومات ؛ 2 ـ المرونة في استعمال بنى من نمط المخطّط إمّا عبر اكتساب أشكال تنظيم جديدة ، إمّا عبر كفاءة أكبر في تعديل أشكال التنظيم هذه حسب الحاجات والنصوص؛ 3 ـ تعميم أكبر أو مستوى تجريد أعلى لبنى المعرفة هذه . إنّ الدراسات التي تتعلّق بهذه الفرضيات الأخيرة بدأت لتوّها وعلينا انتظار أبحاث عديدة بغية فهم أفضل لما يمكنه فعلاً أن يتطوّر مع العمر وتفسير لتفاوتات التجلّيات الملحوظة .

على صعيد السيرورات السيكولوجية ، سبق أن ذكرنا عدّة دراسات تُظهر ، حسب العمر ، تغيّرات في نشاطات مثل الاستدلال ، وإنشاء البنية الفوقية ، والتعرّف إلى الأفكار المهمّة . أمّا كون أوقات معالجة المعلومات تصبح أقصر مع العمر فيمكن بادىء الأمر تفسيره بمستوى معلومات الأفراد ، ولكن ايضاً بسيرورات سيكولوجية مختلفة .

ثمّة افتراض يأخذ به غالباً الباحثون يتعلّق بالسيرورة الإجمالية . فالكثير منهم يعتقد بأنّ الأشخاص الأصغر سناً يمضون وقتاً في فك الرموز ـ نموذج bottom up ـ أطول من الوقت الذي يحتاجه من هم أكبر منهم . الأمر هنا هو عبارة عن مسألة تخصيص للإمكانات الإدراكية . ويُعتقد أنه كلّما أصبحت عملية التفكيك أتوماتيكية ، كلّما استطاع القرّاء اعتماد طريقة عمل حسب النموذج top-down .

إنّه استنتاج عام . وقد تكمن إحدى النواحي المهمّة للتطوّر في أنّه مع العمر ، يعمل الأشخاص أكثر انطلاقاً من نموذج تفاعلي حيث تستعمل طريقتي المعالجة تبعاً للحاجات والمواقف .

ويوجد افتراض ثان يستند إلى قدرة أكبر على معالجة المعلومات . لقد سبق أن أشرنا إلى الدراسة التي لاحظت أنّ أشخاصاً أكبر سنّاً يعمدون إلى بناءات أكثر ممّن هم أصغر منهم . ويعتقد ماندلر أنّ التطوّر مع العمر يظهر في بناء التصوّرات . يُفترض بالأشخاص الأكبر سنّاً أنّهم يستعملون استعمالاً متنوّعاً نظامهم التصوّري لحظة معالجة المعلومات ، وأنّهم يعودون إلى وسائل أكثر تنوّعاً مرتبطة ارتباطاً غير مباشر بالمضمون المقدّم وأنّهم أكثر مهارة في اتّباع هذه الوسائل . وهذا ما قد يفسّر الفوارق في الاستدلالات وإنشاء بنية فوقية أكثر اكتمالاً .

أخيراً هناك افتراض ثالث يؤدّي إلى السيرورة من النوع ما وراء الإدراكي .يُعتقد أنّ سيرورات المراقبة لدى المرء ومهارته في التفكّر في نشاطه التصوّري هما عاملان قادران على التطوّر مع العمر .

يمكن إذاً تفسير تطوّر التجلّيات مع العمر من وجهة نظر السيرورات السيكولوجية بالنظر إلى : 1 ـ النشاط ما بين المنوالين bottom-up وtop-down ، 2 ـ المعالجة البنّاءة للمعلومات؛ 3 ـ مراقبة أفضل للنشاطات الإدراكية .

المسألة الثانية التي تطرّقنا إليها تتعلّق بأسباب تطوّر بنى المعرفة أو السيرورات السيكولوجية مع العمر . حول هذه المسألة ، قلّما

تقدّمت الأعمال وما تزال التفسيرات قليلة . ولا نجد سوى معطيات تعزو الأمر إلى وجود جعبة أغنى من المعلومات وإلى اكتساب مهارات على مستوى أرقى تبعاً للخبرة اليومية أو التعلّم. قلّة من الباحثين تذهب إلى أبعد من هذه النقطة. ويقترح ماندلر من جهة أخرى أنّ بعض التغيّرات هي بنيوية وأنّ تطوّر النشاط الدلالي واللغوي للأفراد يمكن مقارنته قياساً مع تطوّر التفكير الجبري الذي يستلزم ، بالنسبة للمبادىء العددية ، نشاطاً إدراكياً مختلفاً عن النشاط المطلوب لاستعمال الأعداد . ويُعتقد بوجود تفاعل بديهي بين التطوّر الإدراكي والقراءة . فبناء المدلول يتطلّب نشاطاً من النمط العملاني ، وهذا النشاط ضروري لفهم الجمل والعبارات المعقّدة وقد يفسّر إذاً جزءاً كبيراً من الفروقات بين الأشخاص من أعمار مختلفة .

إذاً يخضع استيعاب النصوص لتطوّر حسب أعمار الأشخاص . بالرغم من أنّ الأبحاث بدأت تحديداً أفضل سواء لعناصر بنى المعرفة ، أو لعناصر السيرورات السيكولوجية ، التي تخضع للتغيّرات ، فهي لم تزل صامتة حول التفسيرات التي تبرّر هذا التطوّر . ولارتباط هذا التطوّر ارتباطاً أساسياً بمجموعات الأعمار، فهو قد يتوقّف على عوامل عدّة . من الفرضيات المقدّمة حالياً فرضية تتعلّق بالتفاعل بين التطوّر الإدراكي لدى الأفراد وتجلّيهم في عملية الاستيعاب .

التطوّر الإدراكي

لقد عرّفنا استيعاب النصوص بأنّه عملية تفاعل بين نصّ

وقارىء . ثمّ وصفنا بعد ذلك كلاً من قطبي هذا التفاعل وأبرزنا أنّ نتيجة النشاط الإدراكي لدى الفرد هي تصور دلالي للرسالة ، يختلف عادة عن تصوّرها اللغوي . ينبغي إذاً التسليم بأنّه على المستوى الإدراكي يحصل نشاط بناء أو إعادة بناء دلالي مستقلّ نسبياً عن سمات النص . هذا النشاط المهمّ يمكنه في الواقع أن يصبح أسهل أو أبطأ بواسطة أشكال خاصّة منسوبة إلى الرسالة ولكن في جميع الحالات ـ حتّى حين يكون النص قصيرا والاستذكار فورياً ـ هناك فعلاً نشاط بناء ، ووضع ، وإعادة تنظيم للرسالة . إنّ سيرورة كهذه تتعلّق أيضاً ببعض خصائص القارىء ، بمعلوماته ، بقدراته الذاكرية ، بمهاراته ، الخ . ، ولكن هنا أيضاً أيّ من هذه العوامل لا يمنع نشاط البناء . إذاً في كافة الظروف، يكون استيعاب النصوص سيرورة سيكولوجية تتضمن شكل بناء للمادّة يصفه الباحثون بالاستدلال ، أو تحديد الأفكار المهمّة أو إنشاء البنية الفوقية . لقد قدّمنا كذلك أبحاثاً عديدة تهتمّ بتطوّر مختلف هذه النشاطات مع السنّ . ونعتقد أنّه يجب تكييف نظرية تطوّر الاستيعاب مع هذه الاكتشافات وإقامتها على أساس تصوّر بنائي . القاسم المشترك في هذا التحوّل قد يكون التطوّر الإدراكي وخاصّة المستوى العملاني .

إنّ تطوّر تجلّيات الأفراد في مهامّ عملية استيعاب المنسوب عادة إلى العمر يمكن إذاً تحليله تبعاً لنظرية التطوّر الإدراكي . تسمح نظرية كهذه بفهم أفضل لتعديل التفاعل بين القارىء والنص على مدى التطوّر كي يعطي تجلّيات مختلفة ، ولهوية البنى الذهنية الكامنة

خلف نشاط الفرد الإدراكي أمام نصّ للقراءة . إنّ نظرية بياجيه Piaget حول التطوّر الإدراكي تبدو لنا ملائمة للردّ عن هذه التساؤلات . يقترح بياجيه في الواقع نموذج عمل ذهني يفسّر كيف يردّ الفرد تجاه الحوافز المحيطة باستعمال البنى الإدراكية التي نمّاها أو بمراجعتها عندما يتضمّن الواقع معطيات جديدة تقتضي هذه المراجعة .

بالنسبة لبياجيه ينجم التنظيم الإدراكي عن استيعاب المعطيات والتحوّلات التي تُجرى عليها . من أجل معرفة موضوع ما ، يجب التوصّل لتصوّره ، وإدراك مختلف عناصره ، وهذه هي الناحية الصورية ، والتأثير على هذا التصوّر عبر أعمال أو عمليات مختلفة ، وهذه هي الناحية العملانية . إنّ تطوّر تنظيم الفكر يميّز نمو الفرد الإدراكي . ويؤدّي هذا التطوّر إلى وضع مخطّطات مختلفة تنتج خلال صيغ فكرية تتطوّر مع العمر . لقد ميّز بياجيه أربع مراحل للتطوّر تتوافق مع فترات متتالية من اكتساب الذكاء : الفكر الحسّي ـ الحركي ، الفكر الفطري أو قبل المنطقي ، الفكر العملاني الملموس ، الفكر العملاني الصوري .

وتبعاً لنظرية بياجيه ، يتميّز النمو الفكري بما يلي :

أ ـ تطوّر طريقة تفكير تكون بادىء الأمر أوّلية ، يركّزها المرء على نفسه ، على مظهر وحيد من الواقع ، وتصبح تدريجياً أكثر مرونة ، متكيّفة تكيّفاً أفضل ، قادرة على وضع الفرضيات ، وعلى التعميم إلى الممكن ، وعلى استيعاب مجمل عناصر موقف معيّن والتنسيق بينها ؛

ب ـ تطوّر للمهارات الذهنية غير المتمايزة كثيراً بادىء الأمر ، والشاملة حيث يجري تطبيق قاعدة واحدة على كلّ الحقائق ، والتي تصبح تدريجياً أكثر تمايزاً ، أكثر تخصّصاً ، أكثر تكيّفاً مع مختلف السياقات ممّا يجعل الشخص قادراً على الاستباق ، والتخطيط ، ووضع قواعد جديدة للعمل انطلاقاً من عناصر معروفة مع أخذه بعين الاعتبار لما هو جديد ومغاير ؛

ج ـ تطوّر في طريقة إدراك الواقع مركّزة بادىء الأمر أساساً على الشيء الملموس وعلى ناحيته أو نواحيه السائدة ، متعلّقة بخصائص المحيط وقليلة الإحساس بالأجزاء المختلفة لكلّ واحد ، ثمّ تصبح تدريجياً أكثر انفصالاً عن الملموس ، مستقلّة عن أشياء الواقع أو الأحداث الفعلية ، ممّا يجعل المرء قادراً على التجريد والتعميم ؛

د ـ تطوّر في القدرات على معالجة المعلومات : يرى الأطفال صغار السنّ في الكلمات معلومات أكثر ممّا تحتويه حقيقة ويتوقّف تأويلها على رؤية خاصّة للعالم الذي تكون عندئذٍ قراءته سطحية ، جزئية ، قائمة على عنصر واحد للحالة أو على ما هو معروف ؛ مع تقدّم العمر ، يصبحون تدريجياً أكثر إحساساً بدقائق اللغة وأكثر قدرة على استعمال أفضل لكلّ المعلومات ، والتكيف مع المعطيات الجديدة ، وتصوّر أكثر تعقّداً وتجريدية لكلّ العناصر المطلوب معالجتها .

يتعلق هذا التطوّر في مختلف أوجه الذكاء بنمو البنى الذهنية التي لا تسمح بادىء الأمر بأكثر من علاقات بسيطة بين شيئين ، وبالمقارنة خطوة خطوة ، دون إجراء أي عملية ، ودون تفاعل بينهما

ولكن بالتركيز على الأقوى بينها . ثمّ تشرع البنى رويداً وتدريجيا باستيعاب الفئات ، والعلاقات عبر تنسيق الكمّيات وتطبيق عمليات ملموسة وقواعد اشتغال أوّلية. أخيراً ، ومن خلال البنى الموجودة ، يظهر التفكير الفرضي ـ الاستنتاجي ، إمكانية إجراء عمليات على عمليات ، وفهم الوضع التركيبي حيث يمكن النظر بشأن كلّ الفرضيات الممكنة واختبارها . وتتميّز هذه المرحلة الأخيرة أيضاً بقدرة المرء على التفكّر حول تفكيره الخاص ، حول طرق اشتغاله واستخلاص قواعد جديدة .

تقدّم نظرية بياجيه حسب إعتقادنا إطاراً ورؤيا يؤدّيان إلى تنوير معلوماتنا وإغنائها حول تطوّر الفرد في استيعاب النصوص .

سبق أن أشرنا مراراً إلى أنّ إعادة بناء النص الحقيقي للرسالة وحفظها يمرّ باستحضار للمفاهيم ، للصور ، أو للمعلومات غير الموجودة في النص نفسه . وتفترض هذه السيرورة سلسلة من النشاطات الذهنية المؤدّية إلى إقامة العلاقات ، والتصنيف ، والتركيب ، والاختصار ، الخ . ، والتي لا يمكن تحقيقها دون دعم جهاز الشخص الإدراكي ، أي دعم طرق تفكيره . تحتوي المؤلفات حول هذا الموضوع عدداً لا بأس به من المؤشرات التي تؤكّد هذه العلاقة الوثيقة .

يقول بيدو Bideaud أنّه لا يمكن فصل تطوّر نظام معالجة المعلومات عن تطوّر الأواليات الكامنة خلف التصوّرات الذهنية التي تخضع بدورها لتنظيم الأشخاص الإدراكي . ويعتبر أمون

Ammon أنّ المخطّطات التحويلية هي عناصر مهمّة في كفاءة الفرد في التواصل . وتكون المخطّطات مستقلّة عن المضمون وتتوافق مع نشاط المرء الذهني حول هذه المضامين. هذا النشاط يتعلّق بالطبع بمستوى التبيّن ، وتنظيم المفاهيم ، والقدرة على التوليف ، والتحليل ، والتنسيق عبر إقامة العلاقات ، وإعادة التجميع ، وإعادة البناء ، والتركيز ، والتكهّن ، والتصنيف ، والترتيب الزمني ، الخ .

بعض الباحثين واضحون جدّاً حول العلاقة بين تطوّر الاستيعاب وتطوّر الفكر العملاني Pensée opératoire . وقد كتبوا يقولون أنّ المستوى الصوري هو دون شك عامل نجاح في القراءة ومن المكونات الأساسية في تفسير الكفاءة في القراءة . كما يعتقدون أنّه إذا كان يمكن اعتبار الاستيعاب عملية إنشاء لبنية معرفية تتضمّن علاقات متعدّدة ، فإنّ النشاط العملاني هو دون أدنى ريب السند الذهني لهذا البناء. ويعتقد نوازيه Noizet أنّ استخراج معنى عبارة معقدة نتيجة تراكب العديد من الجمل يتطلّب حكماً نشاطاً من النوع العملاني ضرورياً لعملية الفهم . ويضيف أنّه من أجل صنع علاقات بين الماضي والمستقبل ، بين الواقعي والممكن ، ومن أجل رؤية مختلف أهداف نشاط القراءة كمنظّمات للعمل ، يتعينّ أن نأخذ بعين الاعتبار مشاركة العمليات الإدراكية الأكثر تعقيداً . كذلك كتب توريت[1] يقول أنّ التفكّر العملاني يتيح الحفاظ على

---

(1) Tourette, E. (1982). «Compétence cognitive et performance linguistique». Bulletin de psychologie, XXXIV, 167-175.

بعض الثوابت (مثل العلاقات الزمنية) الضرورية حتماً للاستيعاب. أخيراً يشير إلكايند[1] Elkind إلى العلاقة بين الفكر العملاني واكتساب القراءة مستنداً إلى كون القرّاء المبكرين متقدّمين إدراكياً على صعيد العمليات الملموسة أكثر من الأطفال الآخرين.

تشير الدراسات التجريبية العديدة التي ذكرناها إلى أنّه يمكن اعتبار ما يُفهم ويُحفظ تعديلاً لجهاز المعلومات عبر الاستيعاب والتكييف. هاتان الأواليتان تظهران كنشاطين إدراكيين كامنين في تجاوب الأشخاص مع الحوافز التي يقدّمها النص.

هناك أبحاث أخرى تذهب في الاتجاه نفسه. فهي تدرس العلاقة بين المستوى العملاني مقاساً برائز حول التفكير «Formal Operational Reasoning Test») ومقياس موحّد للمهارات في القراءة لدى تلاميذ من السنوات الدراسية السادسة والسابعة والثامنة. في كلّ التحاليل التي قدّمت يلاحظ الباحثون تأثيراً معبّراً، يُنسب إلى المستوى العملاني، على مؤشّرات الكفاءة في القراءة. وينتهون إلى ضرورة النظر إلى هذا العامل في تفسيراتنا حول تطوّر الاستيعاب.

وقد وجد بعض الباحثين فاصلاً مهمّاً في تجلّيات الأشخاص عند مقارنتهم لمجموعة أعمار 7-8 سنوات مع مجموعة 9-10 سنوات. فقد لاحظوا أنّ الأكبر سنّاً يتذكّرون من الجمل ضعف عدد تلك

---

(1) Elkind, D. (1981). «Children and adolescents : Interpretive essays on Jean Piaget», (Third Edition). New York: Oxford University Press.

التي تتذكّرها مجموعة الـ 7-8 سنوات . وأشاروا كذلك إلى أنّه نحو سنّ الـ 7-8 سنوات ، يوجد تغيّر مهمّ في أحكام التعرّف المتعلّق بالنصوص السردية وتلخيصها . ليس فقط أنّ الاستذكارات هي أفضل كمّياً ولكن نوعياً أيضاً : فالبنيـة الفوقيـة أكثر اكتمـالاً ، والأحداث المستذكرة أكثر عدداً وأكثر ارتباطاً فيما بينها . كلّ هذه الملاحظات التي تبرز التطوّر المهمّ الحاصل في الاستيعاب نحو سن 7-8 سنوات يمكن تفسيرها تفسيراً ملائماً بأنّه عند هذا العمر بالضبط يبدأ الطفل بالعمل على المستوى العملاني الملموس .

نشير أخيراً إلى أعمال علماء نفس اللغة الذين أبدوا اهتماماً خاصاً بالعلاقة بين المستوى العملاني واستيعاب اللغة . بـالرغم من أنّ بعضاً من هذه الأبحاث لم يتوصّل إلى تحديد هذه العلاقة فقد أظهر البعض الآخر توازياً بين بعض نشاطات استيعاب الكلمات وتطوّر الفكر العملاني لـدى الأشخاص . ويـرى باحثـون أنّ اللغة هي « وسيلة لتصوّر المعروف (. . .) وشيء تتعيّن معرفته ـ شيء على درجة كبيرة من التعقيد . إنّ تعلّم اللغة يقتضي نشـاطاً منـظّماً ، وقدرة على استنتاج قواعد ، قدرة شبيهة باكتسـاب البنى المعرفيـة المنطقية ـ الرياضية أو المعلومات الفيزيائية » . إذاً يقوم علماء نفس لغة مدرسة جنيف بتقديم القراءة والاستيعاب كنشاطين إدراكيين يتطوّران مع مستوى الأفراد العملاني .

في بحث سابق لنا[1] قمنـا بتحليل تـطّور التجلّيات في مهمّـة

(1) Deschênes, A.J. (1986). «la compréhension, la production de textes et le développement de la pensée opératoire». Thèse de doctorat, Université Laval.

استيعاب النصوص وفق مستوى الأشخاص العملاني مع أخذنا بعين الاعتبار لمختلف خصائص القرّاء مثل الجنس ، العمر ، المعلومات الأصلية وتبعية ـ استقلالية الحقل .

إنّ المعلومات الأساسية وتبعية ـ استقلالية الحقل لا تلعب دوراً مهمّاً فعلاً في تفسير فوارق التجلّيات التي لحظناها بين الأشخاص . أمّا الجنس فهو عامل معبّر يتعينّ أخذه في المؤشرات من النمط الكمي (المرتبطة بطول الارتيازات) ، حيث يسجّل الأفراد الإناث عامّة نقاطاً أعلى من الأفراد الذكور . كذلك يشكّل السنّ متغيّرة تكهّنية للمؤشّرات من النوع الكمّي . وأخيراً ، يشكّل مستوى الأشخاص العملاني أفضل متغيّرة تكهّنية للمؤشّرات من النمط النوعي (تحويل المعلومات عبر تطبيق قواعد تلخيص وتنظيم للطروحات) . وهو يمثّل من جهة أخرى أهمّ عامل يفسّر فوارق التجلّيات بين الأفراد بالنسبة لهذه المؤشرات نفسها بمعزل عن الخصائص الأخرى المقدّرة . وتكشف التحليلات في كلّ الحالات أنّ الأفراد ذوي المستويات الصورية يتميّزون عن ذوي المستويات العملانية الأخرى .

هذه الدراسة تسمح بإجراء تمييز مهمّ حول الأدوار المتوالية لعاملي العمر والمستوى العملاني في تجلّيات استيعاب النصوص . نجد الأثر العائد للعمر أكثر في تحليلات المؤشرات من النمط الكمّي التي تعكس طول ارتيازات الأشخاص . هناك عاملان مرتبطان بسيرورة التأليف يبدو أنّهما يفسّران هذا الأثر . يتناول الأوّل

التحكّم بهذه السيرورة : مع العمر ـ وتقدّم الدراسة ـ يصبح الفرد أكثر فأكثر مهارة في استعمال اللغة المكتوبة للتعبير عن نفسه متحكّماً أفضل بالمهارات الحركية الأساسية والاصطلاحات ـ النحوية ، الإملائية ـ الخاصّة بطريقة التعبير هذه ، بحيث يستطيع كتابة النصوص بسهولة في المرحلة الثانوية مثلاً أكبر ممّا هي في السنة الدراسية الخامسة . وتسمح هذه القدرة التي تنمو مع تقدّم الدراسة إذاً بتحرير نصوص تزداد طولاً تدريجياً ،دونما جهد إضافي . أمّا العامل الثاني فيطابق معيار تجلٍ ـ تؤكّده على ما يبدو بعض الأبحاث حول إنشاء النصوص (أنظر الفصل 3) ـ ، معياراً يقوم على التفكير بأنّه كلّما كان النص أطول ، يكون التجلّي أفضل . وممّا يزيد قيمة هذا المعيار النظام التربوي ، كما أنّه يدخل في نفس الفرد مع العمر ومراحل الدراسة . إذ كلّما تقدّم الأشخاص على المستوى الدراسي ، يتقيّدون به أكثر بصورة لا واعية . إذاً لا يسمح لنا العمر بأن نفسر تفسيراً ملائماً نوعية التجلّيات في الاستيعاب إلاّ مع النظر إلى طول (كميّة) ونوعية التلخيص .

إنّ أثر المستوى العملاني في مؤشّرات التجلّيات النوعية يسمح بافتراض وجود معالجة أكثر في العمق لمعلومات النص عند الأشخاص الأكثر تقدّماً إدراكياً . هذه المعالجة تقوم إذاً على اكتساب المهارات من النمط العملاني والتركيبي والتحكّم بها . نعتقد خاصّة أنّ المقدرات في 1 ـ دمج وتنسيق مجموعة عناصر موقف معيّن ، 2 ـ وضع قواعد جديدة لسير العمل الذهني ؛ 3 ـ التجريد والتعميم ، 4 ـ التحرّر كلّياً من الشكل ، من المضمون الملموس أو من

الأحداث الفعلية و5 ـ التكيّف مع المعطيات الجديدة التي يقدّمها المحيط والتي تميّز نمو الفكر العملاني ، هي كامنة خلف نشاط معالجة المعلومات وتتيح مع اكتسابها التدريجي تطوّر التجلّيات في استيعاب النصوص .

إذاً تستحقّ الأعمال المتعلّقة بالميل التطوّري للتجلّيات في استيعاب النصوص أن تُتابع . في الواقع ، يجب أيضاً تمييز تأثير العمر وتأثير النمو الإدراكي لدى الأشخاص في أنواع مختلفة من المهام تمييزاً أفضل . بالإضافة إلى أنّه إذا كان يبدو واضحاً أنّ البنى الإدراكية ـ بمفهوم بياجيه ـ تساهم بالعمل الذهني في معالجة المعلومات ، فالمهمّ فهم أفضل لدورها في مختلف السيرورات السيكولوجية الواردة في بناء التصوّر الذهني للنص المطلوب استيعابه .

على الصعيد التربوي ، نعتقد أنّ على تعليم الاستيعاب أن يأخذ أكثر في حسبانه التطوّر الإدراكي للأفراد كي يحترم احتراماً أفضل البنى الذهنية الخاصة بكلّ مستوى من التطوّر . يتعيّن التخطيط لنشاطات تعليم أقلّ إجمالية تسمح بتطبيق عمليات إدراكية متخصّصة . هذه النشاطات يجب أوّلاً تحليلها تبعاً للعمليات التي تتطلّبها. بحيث لا يكون تلامذة المرحلة الابتدائية مثلاً في وضع مواجهة مع مقاييس تجلّ تقتضي استعمال مهارات من مستوى صوري . ينبغي أن تكون نشاطات التعلّم هذه متفرّدة أكثر ما يمكن ، لأنّه ليس من الضروري أن تكون مجموعة مدرسية معيّنة متجانسة في ما يخص التطوّر الإدراكي . يحتمل أن نجد عدّة أطفال

تباطأ نموّهم في هذا المجال دون القدرة على النجاح بنفس مستوى آخـرين من الصف نفسه ، ليس لأنّهم لا يبـذلون مـا يكفي من المجهـود بـل لأنّهم يفتقـرون إلى الكفـاءة الإدراكيـة لبلوغ هـذا النجاح . قد يكون لهذا الوضع تأثير مهمّ على حافز التلامذة ويمكن تعديله بواسطة تدخّلات متخصّصة على مستوى السيرورات الذهنية التي يمكن تنميتها عبر نشاطات مؤاتية : من السهل وضع نشاطات للتعميم ، ولتعريف المسائل ، ولصياغة الفرضيات بهدف حلّ مسألة معيّنة ، الخ .

الفصل الثالث

تأليف النصوص

فقط منذ بداية الثمانينات بدأ الباحثون في تأليف النصوص باقتراح قوالب أو نماذج تفسيرية للسيرورات التي يقتضيها هذا النشاط . فقبل ذاك ، كان غياب الأبحاث الاختبارية قد منع صياغة قوالب كهذه . وما تزال النظريات المطروحة حديثاً مسودّات أو اقتراحات جزئية لا يمكنها فعلاً الإحاطة بكلّ السيرورات الواردة في نشاط تأليف النصوص .

من جهة أخرى ، يشكّل التطوّر الملحوظ في البحث حول الاستيعاب خلال العقدين الأخيرين وظهور العلوم المعروفة بالإدراكية ، يشكّلان سندين ملائمين لقالب لتأليف النصوص . من المحتمل في الواقع أن يكون نشاط الكتابة يملك عدداً من الخصائص شديدة القرب ظاهرياً من خصائص مهمّة قراءة وأن تتواجد بعض عناصر قوالب الاستيعاب في قوالب التأليف . فمن جهة ، يستعمل الشخص الذي يقرأ بنى معرفة تسهّل فهمه كما ينهل الشخص الذي يكتب من البنى نفسها المادّة الضرورية لتأليف الرسالة . من جهة أخرى ، إنّ عملية الخطّ ، في مهمّة تذكّر أو تلخيص خلال التحقّق من الاستيعاب ، تقترب من عملية الخط

المطلوبة في التأليف للتعبير عن رسالة معيّنة. نحن هنا بصدد ناحيتين متشابهتين ظاهرياً في نمطيْ النشاط وتُظهران فعلاً ضرورة الالتفات إلى الاكتشافات حول الاستيعاب بغية صياغة قالب للتأليف.

الأهداف النظرية هي كذلك متشابهة بالفعل. على قالب التأليف أن يتيح : 1 ـ تحديد النشاطات الإدراكية الواردة؛ 2 ـ وصف تنظيمها ومتواليات النشاطات الملحوظة ؛ 3 ـ تحديد الأمور التي تتمّ معاً وتلك التي تتمّ كلّاً على حدة ؛ 4 ـ التكهّن بالتجلّيات والتطوّر.

إنّ قالباً ملائماً لإنشاء النصوص يجب أن يتضمّن سيرورات متكاملة، تفاعلية، يمكن تكرارها وذات مستويات عدّة. بهذا المعنى فإنّ القوالب الخطّية، حيث تتحقّق مراحل متتالية ضمن ترتيب معيّن (ما قبل الكتابة، الكتابة، ما بعد الكتابة)، هي دون مستقبل لأنّها تفرط في تبسيط سيرورة إنتاج اللغة ولا تلتفت إلى الخصائص الأساسية للسيرورات الانسانية في معالجة المعلومات.

تتضمّن القوالب الحالية عامّة العديد من السيرورات أو السيرورات الثانوية في طور التفاعل. إلاّ أنّ هذه القوالب غالباً ما تكون جزئية وتنجح بصعوبة في مكاملة المعلومات التي حصلت عليها الأبحاث حول الاستيعاب. ما نصبو إليه هو اقتراح قالب نظري لتأليف النصوص يأخذ هذه الاكتشافات بعين الاعتبار ويسهّل مقارنة النشاطين، مع استنادنا كثيراً إلى ما يطرحه الباحثون في هذا المجال. وقبل هذا القالب أو النموذج يتعيّن تحديد كلّ النواحي التي يجب الإحاطة بها بتحديدنا بأوضح ما يمكن نشاط

تأليف النصوص من منظور علم النفس الإدراكي .

يمكن النظر إلى وضع النصوص من عدّة زوايا ، أوّلاً نظرة وصفية ، ثمّ تبعاً لمنظور وظيفي وأخيراً بالاستناد إلى القالب الأشمل لعلم النفس الأدراكي .

على الصعيد الوصفي ، كتابة النص هي نشاط إدراكي ـ حركي معقّد نسبياً يهدف إلى وضع رسالة مع قصد محدّد ، وبواسطة شكل من أشكال اللغة . إنّه تعريف أوّلي لا يفيد كثيراً بالنسبة لفهم النشاط الذي يبقى جزء كبير منه ذهنياً أساساً .

وتبعاً لمنظور وظيفي ، الكتابة هي شكل تواصل ، وسيلة يكشف المرء عبرها لنفسه وللآخرين رؤيته وفهمه للأشياء . بهذا المعنى ، هي طريقة عمل وتعامل اجتماعي تسمح ، عبر الزمان والمكان ، بإشباع حاجات اجتماعية . إضافة لهذا ، يمكن اعتبار الكتابة شكل تعلّم ، وسيلة لاكتساب معلومات جديدة واستيعابها ، وطريقة لإرضاء حاجات إدراكية للاكتساب وضبط المعلومات أو أداة للمرور من الملموس إلى الصوري ، من الواقع إلى المنطق . حول هذا الموضوع، يعتقد بعض الباحثين أنّ العبور من الشفوي إلى المكتوب يشكّل تحوّلاً مهمّاً يتطلّب الاستعداد للفكر المجرّد ، الصوري أو المنطقي وللعقلانية . هذه الطريقة في تناول الكتابة ، ولو أنّها تُبرز ضرورة النظر إلى أهداف الشخص الكاتب لحظة الكتابة ، لا تقدّم جديداً كافياً حول التعقّد الذهني المفترض خلال مهمّة التأليف .

يبدو المنظور الإدراكي ضرورياً جدّاً بغية فهم حقيقي لما يجري عندما يقوم شخص ما بتأليف نص ما . بهذا المعنى ، يجب النظر إلى التـأليف ، كما بـالنسبة لـلاستيعاب ولبعض ظـواهر الإدراك وللتعلّم ولحلّ المسائل ، مع الإحاطة بتصوّر المعلومات في ذاكـرة الإنسان . إنّ فهم مختلف هذه النشاطات ينجم عن تحليل اكتساب المعلومات وخزنها واسترجاعها وتطبيقها . أساساً تقوم السيرورة على تفاعل بين حافز وبنى إدراكية ، ومعلومات موجودة . ويفترض هذا التفاعل عمليات سيكولوجية أو سيرورات إدراكية . نتيجة كلّ هذا العمل الذهني هي وضع رسالة يحترم اصطلاحات اللغة المكتوبـة ويلبّي تطلّبات المهمّة الأساسيـة ، وضع يعكس بجـزء كبير منـه النشاط الإدراكي نفسه ،ممّا يسمح باستنتاج السيرورات الواردة.
عـلى هذه الأسس الإدراكيـة ، يمكن تعريف نشـاط تـأليف نص مكتوب بأنّه تفاعل بين وضع محاورة وكاتب هدفه وضع رسالة في كلام مكتوب . يـركّز هـذا التعريف عـلى السيرورات الإدراكيـة العاملة في بناء الرسالة(المعنى ، المدلول) وفي التعبير عنها باللغة المكتوبة . حتّى وإن كان كلّ باحث ، في هذا المجال ، ينظر إلى تأليف النصوص من زاوية مختلفة ، فالجميع متّفقـون على وصف هذا النشاط كمعالجة للمعلومات الخارجيـة أو الداخليـة بالنسبـة للكاتب عبر سيرورات ذهنية مختلفة ، متوالية أو متزامنة .

القالب المقترح

يستند القالب الـذي سيلي وصفـه إلى هذا التعـريف ويعرض العناصر الرئيسة التي تكوّن كلاً من أقسام هذا التفاعل . ومن أجل

وضع هذا القالب ، اعتمدنا على ما وُضع من مؤلّفات حول موضوع تأليف النصوص ، لكن استوحينا أيضاً ممّا سبق وقدّمناه حول موضوع الاستيعاب . يقدّم الشكل 1.3 هذ القالب بصورة مخطّط .

وضع المحاورة

نفضّل استعمال تعبير وضع المحاوَرة على تعبير مهمّة لأنّ هذا الأخير يتناول بدقّة ما يجب القيام به ، والتبيان المكتوب أو الشفوي للتوجيهات ، أو للقيود ، أو للمعايير التي تحدّد النتيجة المنتظرة . بينما يسمح تعبير وضع باحتواء عناصر المحيط التي قد تؤثّر على نشاط التأليف . إنّ تعريف هذا الوضع كوضع محاوَرة يبرز ، مهما كان السياق الذي تحصل ضمنه الكتابة ، إنّنا بصدد نشاط تواصل ، غالباً عن بعد ، في الزمان والمكان ، أو نشاط تعبير الكاتب عن رسالة لنفسه أو لآخرين .

يتضمّن وضع المحاورة كلّ الثوابت ، الخارجة عن الشخص الكاتب ، التي قد تؤثّر على نشاط الكتابة ، فهذا النشاط لا يتمّ في الفراغ . هذه الثوابت هي : 1 ـ المهمّة ؛ 2 ـ المحيط المادّي ؛ 3 ـ النص نفسه؛ 4 ـ الأشخاص الآخرون ؛ 5 ـ مصادر المعلومات الخارجية .

المهمّة تتضمّن كلّ العناصر التي تحدّد النص المنتظَر . في الإطار المدرسي ، من السهل نسبياً تحديد هذه العناصر ، نكون عامّة بصدد توجيهات واضحة يعطيها شفوياً أو كتابة الشخص المسؤول

عن النشاط . تتألّف هذه التوجيهات عادة من عناصر عديدة ، مثل وظيفة التواصل المطلوب ، الهدف ، الموضوع المعالَج ، نوع النص المطلوب كتابته ، القارىء المتوقّع ، الكيفيات الخاصّة التي يتعينّ احترامها أو معايير التقييم . أمّا في وضع مهني أو مهمّة كتابة حرّة (كتابة اليوميات مثلاً) فإنّ كثيراً من هذه العناصر يكون ضمنياً حيث لا أحد يحدّد المهمّة للشخص الكاتب .

المحيط المادّي يتضمّن المكان المادي الذي يجري فيه النشاط ، اللحظة والمواد الضرورية لإنشاء النص ، الورق ، الأقلام ، الآلة الكاتبة ، الخ . إنّه الوضع الملموس الذي يتواجد فيه الشخص الكاتب والعناصر المادية الملائمة للمهمّة

يتعينّ كذلك أخذ القسم أو الأقسام التي سبقت كتابتها من النص كعنصر من عناصر الوضع : فهدف الكاتب إنتاج نصّ مترابط . إذاً يصبح القسم أو الأقسام التي حقّقت عنصراً من السياق يُلزِم نوعاً ما ما سيلي وضعه .

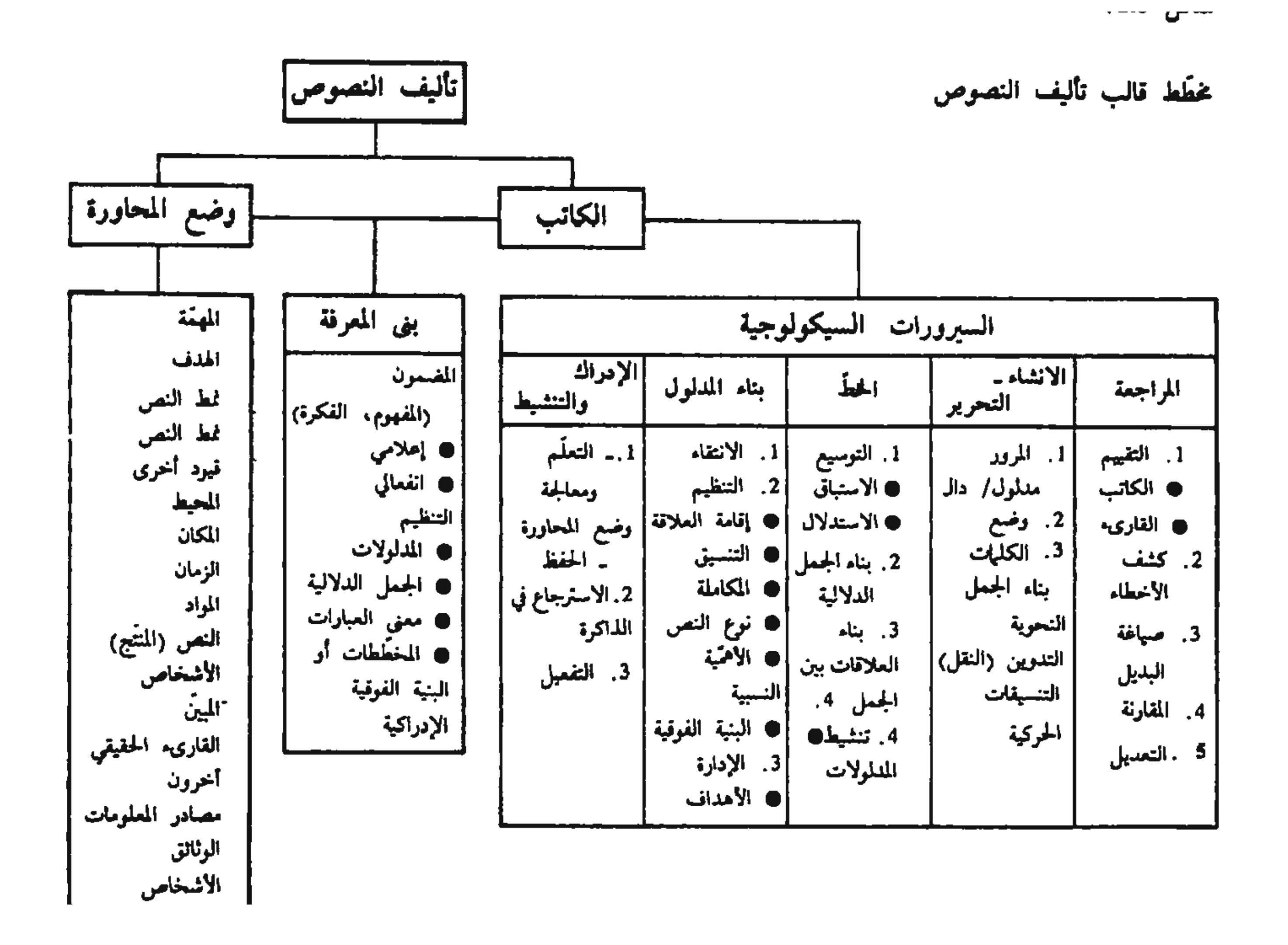
إنّ مبينّ النص ، أي القارىء الحقيقي ، رفاق الصف أو زملاء العمل هم الأشخاص الآخرون الذين يشكّلون جزءاً من وضع التبيان وقد يكون لهم تأثير على تجلّي الكاتب . لا يجب إهمال هذا العنصر الذي يتعلّق بالتفاعل الاجتماعي وذلك لأهمّية وظيفة التواصل في مهمّة الكتابة . هؤلاء الأشخاص قد يكونون أيضاً مصادر معلومات يستعملها الكاتب في تحقيق مهمّته . إلاّ إنّهم ليسوا موجودين دائماً في الوضع الملموس .

أخيراً ، غالباً ما يكون على الشخص الكاتب الرجوع إلى مصادر معلومات لتحقيق المهمّة المطلوبة تحقيقاً ملائماً كأن يستعمل مثلاً رسالة تلقّاها ، أو يبحث في وثائق تعطيه المعلومات التي يحتاج إليها .

كلّ هذه العناصر قد تلعب دوراً في تجلّي الكاتب . ففي الواقع يحدّد الوضع عدداً كبيراً من الملزمات التي يتعينّ عليه احترامها ؛ والنتيجة الأولى الممكنة هي احتقان لذاكرته للمدى القصير . إذ أنّ كلّ هذه العناصر تشكّل معلومات عليه معالجتها وخزنها لاستعمالها متى تصبح مفيدة . من المحتمل إذاً أن يكون لدى بعض الكتّاب تجلّيات أقلّ مستوى إمّا لأنّهم يهملون بقصد منهم أو غير قصد أحد هذه الثوابت أو ينسون في طريقهم استعمال هذه الثوابت، وإمّا لأنّ انتباهاً كبيراً أكثر من اللزوم لهذه العناصر يستحوذ على كلّ مقدّراتهم الإدراكية وينقص هكذا إمكاناتهم التي يجب استعمالها للتنظيم أو للتخطيط . ومن الباحثين من يعتقد أنّ على الشخص الكاتب تنمية استراتيجيات للحدّ من تطلّبات وضع الكتابة لأنّه من المستحيل ، نظراً لمقدّرات الكائن الانساني المحدودة ، الإحاطة بكلّ هذه الثوابت دون أن يُكتسح تماماً ويعجز عن القيام بأي شيء آخر .

تؤثّر مختلف هذه الثوابت على تحديد الأهداف ، وعلى اختيار المعلومات التي يُراد نقلها ،وعلى الخيارات اللغوية أو الدلالية أو الأسلوبية ، والكثير من السيرورات السيكولوجية التي تعمل وتتطلّب من الكاتب إدارة جيّدة لمجمل النشاط . ولكن ، بما أنّه من الصعب جدّاً الإحاطة بكلّ هذه العناصر والتحقّق من الأثر

مخطّط قالب تأليف النصوص



الحقيقي لها ، يوجد حالياً قلّة من الأبحاث التي تقدّم معطيات تجريبية حول الموضوع . وهناك اقتناع بأنّه يجب إجراء مثل هذه الدراسات عبر معالجةمنهجية لثوابت مهمّة واحدة للتحكّم بها بما هو أفضل .

إنّ وضع المحاورة يشكّل الجزء الأوّل من التفاعل الذي يحدّد نشاط التأليف . أمّا الجزء الثاني ، الأهمّ بالنسبة لعالم النفس ، فيقوم على الشخص الكاتب وخصائصه المختلفة .

خصائص الكاتب

إذا وضعنا الآن النواحي المتعلّقة بطبع الكاتب جانباً ، يمكن تقسيم هذا القالب ، المأخوذ عن الاستيعاب ، إلى قسمين كبيرين : 1 ـ بنى المعرفة ؛ 2 ـ السيرورات السيكولوجية .

بنى المعرفة : إنّ بنى المعرفة التي يتضمّنها هذا القالب هي شبيهة بتلك التي رأيناها في قالب الاستيعاب . حتّى ولو كتب الباحثون كثيراً حول نمط المعلومات الضرورية من أجل تأليف النص ، فالمعلومات تبقى معلومات ، سواء تعلّق الأمر باستيعاب النصوص أو بكتابتها . نذكّر بأنّ بنى المعرفة تتألّف من مجموعة المعلومات المخزّنة في الذاكرة ، إنّها تصوّرات ذهنية تتضمّن معلومات بالمعنى العام للكلمة ، وتجارب ومعتقدات . وقد تكون التصوّرات المفيدة للكاتب في تحقيق مهمّته متنوّعة الطبيعة : معلومات حول موضوع معيّن ، معرفة لغوية ، أسلوبية ، دلالية ، بلاغية ، معلومات حول طريقة إدارة لنشاطه ، الخ . والناحية المهمّة الثانية في بنى المعرفة

هي تنظيمها ـ هذا التنظيم قد يحدّد خصائص عدّة للنص . يسلّم القالب ، كما قالب الاستيعاب، بأنّ المعلومات في الذاكرة تتمثّل حسب مستويات مختلفة : وحدات دلالية بسيطة ، جمل دلالية وتجمّعات ضمن مجموعات منظّمة مسبقاً ، مثل أطر المعرفة والسيناريوهات . ويتّفق الباحثون في التأليف عادة حول الاعتراف بهذا الشكل لتنظيم الذاكرة . إنّ تشكّلات المعلومات والتجارب متفاوتة التجريدية وقبل اللغوية ـ المعلومات ، السيناريوهات أو المخطّطات ـ تحتوي على عناصر مميّزة للوضع أو للأحداث مع خانات فارغة يمكن ملؤها تبعاً للمهمّة المطلوب تحقيقها . كثير من الباحثين يشيرون بعبارة مخطّط إلى هذا النوع من تجمّع المعلومات ؛ وكذلك يُستعمل التعبيران سيناريو وإطار المعلومات . بالنسبة لإسبيريه Esperet فإنّه يرى أنّ تعبير مخطّط يدلّ على مجموعات أكثر عمومية مثل المخطّط السردي ، بينما يمثّل السيناريو حدثاً محدّداً ، غالباً يومياً وعادياً .

لتشكّلات المعارف تأثير كبير جدّاً . إذ يعتقد إسبيريه أنّ كلّ ترابط النص يتوقّف عليها . هي إذاً تغذّي كافّة عمليات نشاط الكتابة : إنتاج الأفكار ، التصميم ، الانتقاء ، تنظيم الأفكار ، الاختيار على مستوى اللغة ، علامات السطح ، التلاحم ، المراجعة .

إنّ المعطيات التجريبية التي تُظهر تأثير المعلومات السابقة على تجلّي التأليف قليلة . يقول موزنتال[1] أنّه معظم الأحيان تكرّر نصوص الطلّاب معلوماتهم أكثر ممّا تعرض معلومات جديدة

الفحوى أو جديدة البناء . وفي دراسة قدّم خلالها للأشخاص مواضيع التجربة صورة ـ حافزاً ، استنتج أنّ الغالبية تعيد فقط وضع المعلومات الملحوظة مباشرة على الصورة أكثر من كونها تبني نصّاً يستند إلى هذه المعلومات. وهو يرى أنّ الأمر يكون كذلك عندما يكتب الأشخاص انطلاقاً من بنى معرفتهم الخاصّة ، لا بل يعتقد أنّ الطلّاب يعيدون التأليف انطلاقاً من معلوماتهم أكثر منه انطلاقاً من الصورة .

إلّا أنّ هناك أبحاثاً حُكم فيها على درجة أُلفة مواضيع مطروحة ، وطُلب من الأشخاص الكتابة حول موضوع مألوف وحول آخر أقل قرباً ؛ وقد كتب الباحثون أنّ تحليلات كثيرة لم تستطع إظهار تفوّق نصّ على الآخر . واستنتجوا أنّ الإشكال قد يكمن على مستوى تفعيل المعلومات واستعمالها . وتقترح بارتليت Bartlett تفسيراً مشابهاً بالنسبة للملاحظات التي وضعتها في ما يخصّ المراجعة حيث يمكن للأشخاص التعرّف إلى الأخطاء في نصّهم ولكن دون التمكّن من تصحيحها ـ قد يكون الأمر أيضاً ، حسب هذه الباحثة ، عبارة عن صعوبة في تفعيل المعلومات وليس عن ثغرة فيها .

بالرغم من كون الأبحاث التجريبية لم تظهر بعد الأثر الحقيقي لمعلومات الأشخاص الأساسية وتنظيمها على عملية التأليف ، فإنّ كلّ القوالب تسلّم بوجود هذه العلاقة . إنّ أحد الإشكالات المهمّة

---

(1) Mosenthal, P. (1983). «On defining writing and classroom writing competence». P. Mosenthal, L. Tamor , S. A. Walmsley (Eds). Research on writing, 26-71. New York: Longman.

يوجد في الحقيقة في قياس هذه المعلومات . ففي الواقع ، وحتّى في مجال الاستيعاب حيث تسند أبحاث عديدة إلى هـذه الفرضيـة ، النتائج ليست نهائية والصعوبة تكمن على مستوى النهج . من جهة أخرى قد تـطال المسؤولية أيضـاً نمط المعيار المستعمـل لتحـديـد التجلّي : لا يوجد ، في الأعمال الحالية ، من إجماع (إلاّ حين يتعلّق الأمر بالترابط ، بالتلاحم أو بالتنظيم) بين الباحثين للإقرار بقياس مـلائم في التأليف . وفي الحـالتـين ، قيـاس المعلومـات وقيـاس التجلّي ، يتعينّ التوصّل إلى تمييز ما يتعلّق بكمّية وطبيعة المعلومات والتجلّيات عن ما يعكس النوعية وطريقة التنظيم .

لبنى المعرفة أيضاً ناحية انفعاليـة . إلاّ أنّ قليلاً من البـاحثين يشيرون إليها ، كما في مجال الاستيعاب ؛ إنّهم يتكلّمون عن عوامل انفعالية أو تحفيزية مرتبطة بالمهمّة أو بالمحيط اللذين قد يؤثّران على سيرورة الكتابة . لذا لا تسمح لنا قلّة الكتابات حول الموضوع في الوقت الحالي بوصف أفضل لهذه الناحية . إلاّ أنّ القالب ، ومن أجـل أن يكـون شـاملاً ، يجب عليـه على الأقـلّ تسميـة هـذه العوامل. والمطلوب المزيد من الأبحاث التجريبية لتحـديد التـأثير الحقيقي لردود الفعل السيكولوجية ذات الطبيعة الانفعالية تجاه نمط المهمّة المطروحـة ، أو تجاه الأشخـاص في وضع المحـاورة أو تجاه القارىء المتوقّع .

السـيرورات السيكولـوجية : تتنـاول الناحيـة الثانيـة المتعلّقة بخصائص الشخص الكاتب مختلف السيرورات السيكولـوجية . نظراً لما ذكرناه حول بنى المعرفة وبالرغم من أنّ غالبية الباحثين لا

يصفون سوى ثلاث سيرورات ، فالقالب المطروح هنا يميّز خمساً منها : 1 ـ الإدراك ـ التنشيط ؛ 2 ـ بناء المدلول ؛ 3 ـ الخطّ linéarisation ؛ 4 ـ الإنشاء ـ التحرير ؛ 5 ـ المراجعة .١

قلّة من الباحثين يميّزون بوضوح بين نشاطي الإدراك ـ التنشيط والتصميم . والتميز المقترح هنا يستند إلى تبريرين مهمّين . في مرحلة أولى ، من العناصر الأساسية في التأليف قد تكون طبيعة ، وكمّية وشكل المعلومات التي يستطيع الكاتب استرجاعها في كلّ لحظة من لحظات النشاط . إنها العتاد الأساس (المضمون والإجراءات) الذي سوف يخدم في بناء المدلول ، في الإنشاء والمراجعة . ثانياً ، تعطي بعض الأعمال لهذا النشاط أهمّية خاصّة مشيرة إلى أنّ المعلومات المتوفّرة لا تكون بالضرورة ممكنة البلوغ أو منشّطة .

في سيرورة الإدراك ـ التنشيط يمكن إدراج ثلاثة نشاطات مختلفة : 1 ـ فهم المهمّة وسياقها ، 2 ـ الاسترجاع من الذاكرة ؛ 3 ـ تفعيل تشكّلات المعلومات .

فهم المهمّة وسياقها هو نشاط استكشاف واستيعاب لثوابت وضع المحاورة . تخضع المعلومات أوّلاً للإدراك المحض ثمّ تُعالج بطريقة انتقائية وتُخزّن في الذاكرة للاستعمال اللاحق . وتذكر الأبحاث هذا النشاط الذي قد يتّخذ أهمّية كبيرة عندما يكون النص طويلاً نسبياً . في الواقع ، تتدخّل سيرورة الاستيعاب الشاملة ، وتتطلّب معالجة معقّدة للمعلومات على كافة المستويات ، ويجب أن يتمّ وصف شكل النص المنوي إنشاؤه توازياً مع وصف المضمون .

النشاط الثاني من هذه السيرورة هو البحث في الذاكرة عن المعلومات، وهذا ما يسمّيه عدّة باحثين بإنتاج الأفكار. بما أنّ سيرورة الاسترجاع هي نشاط بناء، من المهمّ تمييزها عن مجرّد عملية بحث في الذاكرة تقوم في الحقيقة بالنسبة للكاتب على ما يعرفه أساساً مدفوعاً فقط من قبل عناصر المهمّة والسياق. وهذا التمييز يفرض نفسه لأنّ لحدود الذاكرة ولسرعة الاسترجاع تأثيراً على سيرورات التأليف الأخرى. يتعلّق التنشيط بوحدات معلومات بسيطة وبتشكّلات معيّنة (مخطّط أو سيناريو)، ممّا يستلزم نشاطاً ثالثاً هو التفعيل.

يقوم هذا النشاط على ملء الخانات الفارغة في المخطّطات تبعاً لحاجات المهمّة والسياق. بعد تفعيل المخطّطات، يحتمل مصادفة بعض العيوب في الترابط في النصوص نتيجة نقص في مرونة تفعيلها أو عدم قدرة الأشخاص على تنشيط العناصر الضرورية لملء الخانات الفارغة.

تسمح النشاطات الثلاثة الموصوفة في سيرورة الإدراك ـ التنشيط بطرح فرضيات تفسيرية للتجلّيات. أوّلاً قد يؤثّر الإدراك أو الفهم الذي يبديه الشخص للمهمّة وثوابت وضع المحاوَرة الأخرى على التجلّي إلى حدّ بعيد. ثمّ أنّه ليس فقط كمّية معلومات الفرد وطبيعتها ونمط تنظيمها هي ما يؤثّر على التجلّي، ولكن أيضاً القدرات على استرجاع واستذكار هذه المعلومات. أخيراً قد تكون المهمّة مفهومة جيّداً، وعدد كاف من المعلومات المتّصلة بالموضوع منشّطاً، لكن تفعيل المخطّطات (وهي مبدئياً تجريدية جدّاً) يكون متفاوت الفعالية.

السيرورة السيكولوجية: الثانية المهمّة هي بناء المدلول. وتقوم على وضع البنية الفوقية للنص بواسطة المعلومات المنشّطة. تحيط هذه العملية التي تحدّد تنظيم مختلف العناصر بثوابت المهمّة وبمختلف المعلومات المسترجعة من الذاكرة. هي تتعلّق إذاً وبوقت واحد بتحديد الأهداف، وبانتقاء وتنظيم المحتوى وإجراءات الكتابة. إنّها نشاطات يضعها باحثون كثر في التصميم، ولكنّنا نفضّل تعبير بناء المدلول على التصميم لأنّ هذا الأخير يمثّل مجموعة نشاطات منها ما لا يختصّ بمهمّة تأليف. نعتقد في الواقع أنّ قلب نشاط الكتابة يقوم على بناء أو إعادة بناء المعلومات المجمّعة (من مختلف المصادر الخارجية بالنسبة للكاتب) أو المعلومات المسترجعة من الذاكرة. على هذا البناء، أو إعادة التهيئة، أن يأخذ باعتباره مختلف ثوابت وضع المحاورة والمعلومات المنشّطة فعلاً في وضع معيّن، بحيث يكون النصّ الذي ألّفه شخص معينّ عند لحظة معيّنة مختلفاً عن نص آخر كتبه الشخص نفسه حول نفس الموضوع ولكن في لحظة أخرى. باعتقادنا أنّه عندما تتغيّر إحدى الثوابت (لحظة التأليف مثلاً)، يتعدّل تنظيم النص بدرجة أو بأخرى. ضمن هذه الشروط، ما يتغيّر هو التشكيل الإجمالي، هو مدلول المجمل الذي يؤدّي إلى تعديلات متفاوتة الأهمّية في النتيجة النهائية. لذا نضع الافتراض أنّه مع كلّ نصّ يكتبه شخص ما يتوافق نشاط بناء مدلول خاص تبعاً للثوابت الخاصّة والمعلومات المنشّطة فعلاً من قبل الوضع.

يتضمّن بناء المدلول ثلاثة نشاطات إدراكية مهمّة: 1ـ

الانتقاء ؛ 2 ـ التنظيم ؛ 3 ـ إدارة النشاط .

الانتقاء هو نشاط يقوم على إجراء خيارات في المادّة المسترجعة في الذاكرة . وتتعلّق القرارات التي يتعينّ أخذها بالمعلومات وثيقة الصلة بالمواضيع المطروحة ، وتلك المتعلّقة بنوع النص ، بأشكال اللغة والكتابة كما بتلك المتعلّقة بإدارة النشاط . ويحتمل أن يكون كلّ عنصر معلومات يفسح المجال أمام قرار يتعلّق بالاحتفاظ به أو بالتخلّص منه انطلاقاً من معايير محدّدة عند نقطة الانطلاق تصبح أكثر فأكثر تحديداً عندما تدخل سيرورة التنظيم الثانوية .

بما أنّ النص ، النتيجة القابلة للملاحظة ، لا يمكن فهمه بسهولة دون حدّ أدنى من الترابط ، يكون النشاط الإدراكي مركزياً لحظة التصميم (أو الخطّة) . إنّ إقامة العلاقات ، والتنسيق وتكامل مختلف وحدات أو تشكيلات المعلومات المأخوذة تعطي نصّاً تبعاً لنوع الحديث المعتمد . ويضع التنظيم موضع العمل أنواعاً عديدة من النشاطات الإدراكية : إقامة العلاقات ، المقارنة ، التصنيف ، تمييز العناصر المهمّة ، الترتيب الشامل لهذه العناصر ، صياغة بيانات استبدالية تتطلّب نضج الكفاءات الإدراكية واستراتيجيات عدّة لتأمين نجاحها . مع هذا فإنّ تفعيل وتنشيط المخطّطات ، والسيناريوهات أو أطر المعرفة تجعل من هذا العمل الذهني أقلّ كلفة . تتعلّق التشكيلات الذهنية المستعملة بالمضمون كما بالشكل . وينبغي أن تكون نتيجة هذا النشاط نوعاً من التلخيص ، لكن غير خطّي linéaire ، أو بنية فوقية للنص .

ثمّة باحثون يدرجون في قالبهم مرحلة لتحديد الأهداف والأهداف الثانوية . وآخرون يدخلون في التصميم تحديد معايير أو استراتيجيات لتحقيق النشاط . ومنهم أخيراً من تكلّم عن « مخطّطات تنفيذية » ، أو نظام « إرشاد » monitoring من النوع الإدراكي أو « مرشد » يقوم بإدارة ومراقبة النشاط . إذاً يبدو من الملائم هنا إدخال نشاط إدارة يتعلّق بتحديد الأهداف والأهداف الثانوية ومعايير التقييم والاستراتيجيات ، وإدارة النشاط في مجمله تبعاً لثوابت الوضع وبعض الميزات الخاصّة بالشخص الكاتب. بعد أن تخضع هذه المعلومات لعمليات انتقاء وتنظيم نجدها في نوع من التصاميم المتوازية أو مدرجة في تصميم النص . نشاط الإدارة هذا يبدو واقعياً لأنّ من الباحثين من وجدوا في ارتيازات بعض الأشخاص بيانات تعميمية أو تأمّلية حول ما يحدث ، بيانات تحدّد على ما يبدو بعض الالتفاتات إلى الخلف أو تعديلات في النشاطات الأخرى ، أي إعادة تنظيم ، تنقيب جديد في الذاكرة ، بينما يظهر الشخص الكاتب في مرحلة الكتابة أو المراجعة .

في ما يتعلّق بنشاط الإدارة ، يعتقد نولد Nold أنه يمكن تفسير الفارق بين الكتّاب المبتدئين وأصحاب الخبرة من خلال التطبيق الواعي من قبل الخبراء لاستراتيجيات تسمح بتخفيف الكفاءات الإدراكية في اللحظة المناسبة . وبالمفهوم نفسه يعتقد باحثون آخرون بأنّ الأشخاص الأقلّ مهارة يكرّسون وقتاً أطول من اللزوم لتطبيق اصطلاحات الكتابة على حساب نشاطات التنظيم . ويضع نولد أخيراً فرضية أنّ الأطفال ، وكما لوحظ في الدراسات حول

الذاكرة ، يبالغون في تقدير قدراتهم الإدراكية كما لو كانت كلّ المهام متماثلة لناحية التطلّب والجهد الذي يتعبن بذله لها .

تتضمّن كتابة النص مرحلة وسيطة بين بناء المدلول ووضعه في كلمات ، إنّها مرحلة الخطّ linéarisation . وكما بشأن الاستيعاب ، تندرج هذه السيرورة على مستويات عدّة . إلاّ أنّها تجري على عكس سيرورة الخطّ في الاستيعاب ، فنقطة الانطلاق هنا هي البنية الفوقية أو التمثيل الإجمالي للنص ونقطة الوصول هي بنيته التحتية .

تتكوّن جمل البنية الفوقية من خلال عدّة نشاطات استباق ، واستدلال واستعانة بأمثلة (تفتيش جديد في الذاكرة) وبناء روابط بين الجمل . هذه السيرورة تحقّق إذاً « المرور من تنظيم إدراكي - دلالي إلى آخر خطّي » . هكذا يتمّ إسقاط projection البنية الفوقية وتنظيمها أفقياً ووضعها في جمل دلالية (هي جمل تحتية وفوقية) بهدف الإنشاء . تتألّف الجمل الدلالية من مدلولات ، وهذه الأخيرة يجب أن تتحوّل إلى دالّات وتوضع في كلمات قبل إفساح المجال أمام بناء الجمل النحوية التي ستدوّن وتكوّن النص نفسه .

ما يسمح بهذا التدوين هي عملية الإنشاء - التحرير . إنّ اصطلاحات الكتابة التي تتعلّق بالنحو والإملاء تحكم بناء الجمل والتدوين . كذلك فإنّ النشاط الأخير يتطلّب تنسيق المهارات الحركية بالنسبة لتشكيل الحروف أو استعمال وسيط آخر مثل الآلة

لكاتبة . وهذا النمط من التنسيق يتعيّن أخذه بعين الاعتبار لا سيّما لدى الكتّاب المبتدئين . في الواقع ، يعتقد الكثير من الباحثين أنّ تدوين الكلمات على الورق يجب أن يتمّ في أكثر ما يمكن من الأوتوماتيكية ، وإلاّ يؤدّي الى نتيجتين سلبيتين . الأولى هي تركيز الانتباه على تشكيل الأحرف والكلمات ، على ترتيبها ، مما يثقل الإمكانات الإدراكية للشخص على حساب النشاطات الإدراكية الأخرى الضرورية في تلك اللحظة . والثانية ، التي تتعلّق بالقدرات الذاكرية ، تنجم عن أنّه إن لم يكن التدوين أوتوماتيكياً ، فعلى الشخص تخصيص وقت أطول للإنشاء ، ممّا يؤدّي إلى النسيان وإلى نشاط إضافي لاسترجاع المادّة وإعادة بنائها . مع هذا ، يقول البعض أنّ هذا لا يفسّر كلّياً مختلف التجلّيات الملحوظة عند مقارنة نصوص مكتوبة وممليّة (من إملاء) .

يقترح القالب المطروح هنا اعتبار سيرورة التحرير من نفس نمط سيرورة الانشاء . التحرير هو تحديد شكل تقديم المضمون (الأفكار الرئيسية ، والثانوية) وترتيب هيئة النص (الفقرات ، إبراز العبارات الأكثر اهمّية ، العناوين ، العناوين الفرعية) . تنوجد مؤشّرات التحرير بجزء كبير منها في أسس النص المبني لحظة الخطّ . والنتيجة هي أنّ الكاتب ، بمعرض خطّه وإنشائه للنص ، فإنّه يحقّق جوهر التحرير حسب المعالجة نفسها لكافة المعلومات الأخرى . بهذا المعنى ، لا يظهر التحرير كسيرورة مختلفة ، ولا يشكّل جزءاً من المراجعة كما يفترض باحثون آخرون .

تبدو المراجعة كآخر سيرورة سيكولوجية في القالب . والمراجعة

هي إجراء بعض التصحيحات في النص ، إمّا على شكله ، إمّا على مضمونه وذلك بهدف تحسين نوعيته . وتجري المراجعة عبر إعادة قراءة موضعية (الكلمة الأخيرة أو القطعة الأخيرة المكتوبة) أو شاملة (النصّ بكامله أو أجزاء مهمّة منه) لرفع أخطاء المعنى أو الشكل . هكذا يتمّ تقييم كلّ متالية في النص من وجهة نظر الكاتب إنطلاقاً من ثوابت المهمّة ونيّته الأصلية ومن وجهة نظر قارىء محتمل عبر اتّخاذ مسافة تجاه النص من أجل اعتماد رؤية أكثر موضوعية والقدرة على استدراك الصعوبات في الاستيعاب . وقد تتطلّب الأخطاء المكشوفة إعادة تطبيق كلّ السيرورات السابقة بغية التوصّل إلى صياغة بيانات بديلة أكثر إرضاء . عندئذٍ يعبّر عن التعديل بواسطة إضافات ، تنقيصات ، إزاحات ، الخ . وتدوين هذه التصحيحات يتطلّب استراتيجيات جديدة على النص . إذاً تقتضي المراجعة نشاطات إدراكية وآلية مهمّة .

إنّ صعوبة العمليات الآلية تفسّر لماذا يقلّل الكتّاب المبتدئون من المراجعة ولا يتوصّلون لتحسين نصهم فعلاً حتّى وإن استطاعوا أحياناً كشف الأخطاء . ويتعلّق نشاط المقارنة المركزية في المراجعة بمستوى النمو وكفاءة الشخص في الابتعاد عن وجهة نظره ككاتب . يحتمل كذلك أن يكون لمستوى المعلومات النحوية وما وراء اللغوية تأثير كبير على المراجعة . إذا كان الكاتب يجهل أو لا يستطيع تطبيق معظم اصطلاحات اللغة المكتوبة أو إذا لم يكن يعرف ما يجعل من النص سهل الفهم ، فإنّه يفقد المعايير المهمّة لتقييم إنتاجه .

إنّ السيرورات التي تكلّمنا عنها لتوّنا والتي تتضمّن الإدراك ـ

التنشيط ، وبنـاء المعنى ، والمدلـول ، والخطّ linéarisation ، والإنشاء ـ التحرير ، والمراجعة تجري بصورة غير خطّية ولا يمكن اعتبارها مراحل تتتابع ضمن ترتيب معينّ . إلاّ أنّه من البديهي أن تتواجد بعض متواليات في الزمن . فوحدة الإخبار يجب أن تنشّط وتُخطّ قبل أن تُكتب ، لكن مقطعاً مصمّماً تمكن مراجعته دون أن يكون بالضرورة مكتوباً .

إنّ القالب الذي عرضناه والذي يحدّد التأليف كعملية تفاعل بين وضع محاورة وكاتب بغية تبيان رسالة بواسطة كلام مكتوب يأخذ في اعتبـاره وفي وقت واحد الفـرضيات الأحـدث التي تتعلّق بتأليف النصوص والاكتشافات التي حقّقتها الأبحاث في مجال الاستيعاب . إلاّ أنّه ما يزال من الضروري إجراء بعض الدراسات من أجـل وصف أفضل لبعض النشاطات الإدراكية الخاصّة بالتأليف والتحقّق من الفرضيات القائمة في هذا المجال . من جهـة أخرى يسمح القالب بالاعتقاد ، كما بالنسبة للاستيعاب ، أنّ سيرورة الكتابـة تتعلّق إلى حـدّ بعيد بخصـائص الشخص الكـاتب . بـين هـذه الخصـائص ، تأخـذ الناحيـة التطوّريـة أهمّية كبـيرة في الأبحـاث الحالية .

تطوّر التأليف

إنّ الأعمال التي وُضعت حول التطوّر هي محدودة في قطاع كتابة النصوص أكثر بكثير منها في الاستيعاب . وقد يكمن أحد أسباب هذا التأخّر في الجمع الحاصل عادة بين اللغتين المحكية والمكتوبة ،

ممّا يفترض هكذا أنّ الاثنتين مرتبطتان ارتباطاً وثيقاً في نمو الطفل . مع هذا ، يعتقد الباحثون أكثر فأكثر ، أنّ اكتساب اصطلاحات اللغة المكتوبة يشكّل ناحية خاصّة . هكذا يجدر التمييز نهائياً بين القارىء والمستمع . وينبغي أيضاً التمييز بين المتكلّم والكاتب ، لأنّ على هذا الأخير التوصّل إلى إنتاج نصّ يتوجّه إلى قرّاء عديدين وفي ظروف مختلفة بينما تتماهى اللغة الشفوية أكثر مع وضع ضمن ظرف أو سياق معينّ . على الكاتب ايضاً أن يعرف كيف يقرأ ما يكتب ، كيف يفكّر في ما يكتب كي يحيط بهذه الفوارق . حتّى وإن كانت الكتابة تعكس اللغة المحكية ، فإنّ مهارات النمط الأوّل يجب أن تنقل ، أن تحوّل كي تطبّق على النمط الثاني . يجب امتلاك الاصطلاحات الخاصّة باللغة المكتوبة وهي لغة أكثر موضوعية ، أكثر مباشرة واستقلالاً عن السياق .

العمر

لقد لاحظت بعض الأبحاث فوارق في التجلّي تبعاً لعمر الأشخاص . حيث استنتجت أنّ نصوصاً كتبها تلامذة من السنة الدراسية الثامنة تظهر أنّهم ينتقون مضمونهم تبعاً لمبدأ تنظيم واضح غالباً وأنّهم يقدّمونه على صورة أكثر تجانساً وترابطاً وفق ترتيب محدّد . كما يلاحظ توازن في ما يؤلّفه الأشخاص في هذا السن ، حيث تعالج مختلف العناصر تناسبياً حسب أهمّيتها . وهذه الخصائص لا نجدها في نصوص يكتبها أطفال في السنة الدراسية الثانية الذين يكون ما يؤلّفونه شبيهاً أكثر بقائمة أشياء مطروحة عشوائياً ، والعبارات بسيطة عامّة ، والروابط فقيرة وجمل التقديم

والإنهاء غائبة . أمّا النصوص التي يكتبها تلاميذ من السنة الدراسية الخامسة فتتمتّع بخصائص نصوص الأطفال ونصوص الأشخاص الأكبر سنّاً . كما يُستنتج تحسّن ملموس في بنى العبارات عند مقارنة نصوص أنتجها أطفال من السنة الدراسية الثانية مع نصوص تلامذة من السنة الدراسية الثامنة .

وهناك أبحاث يُطرح فيها على الأشخاص جمل تكمّل بعضها وعليهم الربط بينها . تظهر معظم الأعمال أنّ الأطفال يحقّقون عبر مماثلة المعلومات المطروحة مع المعلومات التي يملكونها عن الشخصيات الموجودة في هذه الجمل ، ما يحقّقه الناضجون من خلال التحويل أو المقارنة الصورية . يتوصّل الأطفال بالفعل إلى جعل جملتين مطروحتين دون رابط تكمّلان بعضهما عندما يعرفون جيّداً الشخصية الواردة ولا ينجحون في هذا متى تكون الشخصية وهمية . وقد جرت دراسات أخرى شبيهة استنتجت أنّ عدد الأحداث المترابطة يزيد مع العمر . يبدأ الأطفال بحدثين مرتبطين ، ثمّ يضعون تدريجياً مجموعات أكثر تعقّداً انطلاقاً من بنية الأساس هذه . تطرح الباحثة سكاردامااليا **Scardamalia** على الأشخاص أربع كلمات تتيح أربعة مستويات من العلاقات تذهب من تقريب كلٍّ من الكلمات عند المستوى 1 إلى تكامل جميع هذه الكلمات في كلٍّ واحد عند المستوى 4 . وتُظهر النتائج التي توصّلت إليها الباحثة أن تلامذة من السنة الدراسية السابعة يكتبون نصوصاً من المستوى 4 ، وهذا ما لا يستطيع القيام به تلاميذ من السنة الخامسة .

ثمّة دراسات تناولت تطوّر مؤشّرات التجانس المفرداتي . ففي استنتاجات «National Assessment of Educational Progress» ، يلاحظ نولد Nold أنّ نصوص الأطفال في سنّ 13 سنة تكون أكثر تنظيماً وتتضمّن عدداً أكبر من الانتقالات من نصوص أطفال التسع سنوات . وفي دراسة امتدّت على مدى 16 شهراً ، لوحظ تزايد مهمّ في التجانس المفرداتي واستعمال الروابط . يتمكّن تلامذة السنتين الدراسيتين الأولى والثانية من مضاعفة عدد مؤشّرات التجانس خلال هذه الفترة ثلاث مرّات تقريباً (من 18% إلى 50%) . ويستنتج الباحثون أنه عند نهاية السنة الدراسية الثانية ، يستطيع الأطفال إقامة علاقات عديدة تبعاً لمقولات أو فئات ويتمتّعون بتنوّع كبير في الخيارات لتحقيق تجانس النص وانسجامه . كما لاحظوا أنّه عند نهاية المرحلة الابتدائية ، تكون المنظّمات أكثر عدداً وأكثر تنوّعاً . إلاّ أنّه لدى الأشخاص من عمر 9 إلى 12 سنة ، يكون ثلثا الروابط عبارة عن روابط نسق Coordination في نصوص منشأة شفوياً .

قام بعض الباحثين بدراسة التطوّر في استعمال مخطّط سردي عند تأليف النصوص السردية . يعتقد فايول Fayol أنّ المخطّط يخضع لتطوّر مزدوج على صعيد المضمون وعلى صعيد التنظيم : يكتب صغار السن أحداثاً مستقلّة رأساً لرأس كما في اللغة المحكية ، وينظّمونها في حلقات تبعاً لبنية النص السردي الطبيعية . تذهب أعمال إسبيريه Esperet في نفس الاتّجاه وتُظهر أنّ اكتساب المخطّط السردي يتمّ عند السنة الدراسية السادسة (11 ـ 12 سنة) . ومن

تحليل عدّة نصوص سردية أنشأها شفوياً أطفال من الرابعة والنصف من عمرهم وحتّى السنة الحادية العشرة والنصف ، يقترح إسبيريه تطوّراً للنص السردي على خمسة أطوار . عند المستوى 1 ، يدلي الأطفال بخبر مع حدث أو عدّة أحداث مستقلّة ، كما في سياق محادثة . عند المستوى 2 ، تتضمّن القصّة إطاراً مكانياً ـ زمانياً ، سلسلة من الأحداث المرتّبة زمنياً كما في سيناريو ؛ وتظهر مؤشّرات التجانس الأولى ، وبعض الروابط ـ و ، بعدئذٍ ، ثمّ ـ ، ونقطة انطلاق ، أحداث تتعلّق بها ولكن مقدّمة خطوة بعد خطوة . عند المستوى 3 ، تكون النصوص أطول بكثير ، وتتضمّن سيناريو أو أكثر يحتوي عقدة وحلاً ؛ أزمان الأفعال تكون أكثر تنوّعاً ، وكذلك الروابط ، أمّا القصّة فتبدو هكذا أكثر استقلالاً عن وضع الإيضاح . عند المستوى 4 ، نكون بصدد نص سردي حقيقي ، يختفي السيناريو ويفسح المجال أمام تركيب من حلقةأو عدّة حلقات مع إطار مكاني ـ زمني يتميّز بوضوح عن وضع الإيضاح . عند المستوى 5 ، يوجد تعديلات صورية ،ويكون النص السردي قائماً بذاته فعلاً . يلاحظ إسبيريه وجود المستويين 1 و2 لدى الأطفال من عمر 6 -7 سنوات . الأشخاص في سنّ الثامنة يمكنهم أن يرووا قصصاً من المستوى 3 والأكبر سنّاً (10 -11 سنة) يروون قصصاً من المستويين 4 و5 . وهناك أعمال أخرى حول النصوص السردية تتّجه في الاتّجاه نفسه ، حيث يُلاحظ تزايد مع العمر في عدد الوظائف السردية في قصص الأطفال . وهذا التزايد هو على علاقة مع عدد الوظائف الموجودة في الاستذكارات . كذلك استنتج إسبيريه أنّه في مهامّ للحكم على النصوص ، بعضها نصوص سردية وبعضها

الآخر غير سردي ، فقط نحو سن التاسعة والنصف يميّز الأشخاص بوضوح بين النوعين والأسباب تتعلّق بالناحية البنيوية . من سنّ الرابعة والنصف إلى السابعة والنصف كلّ ما يتضمّن شخصية يُعتبر قصّة .

من الباحثين من اهتمّ بدراسة سيرورات معيّنة . فهم لم يجدوا مثلاً مؤشر تصميم ومراجعة في نصوص الأطفال من السنة الدراسية الثانية وحتى الثامنة . وأنّ التلاميذ في سنّ الثالثة عشر يجرون مراجعة أكثر ممّن هم في التاسعة وذلك بتهيئة ما كتبوه وتوضيحه أكثر منه بإضافتهم محتويات جديدة . ومنهم من لاحظ أنّ أشخاصاً أصغر سنّاً يتمكّنون من تحديد بعض أخطائهم ولكن دون التوصّل لتصحيحها .

أخيراً ، عند تحليل يوميات مدرسية كتبها تلميذ من السنة الدراسية الثانية ، لوحظ أنّ هذا الطفل يستعمل فطرياً بنى يحافظ عليها ويطوّرها تدريجياً : فنصّه يصبح ، على مدى 10 شهور ، أكثر فأكثر اكتمالاً وتنوّعاً مع احتفاظه بالبنية الأساس . وفي دراسة أحدث عهداً ، اكتُشف أنّ مستوى تنظيم المضمون ـ الذي يُقاس بتجميع الأفكار ، بالعلاقات بين الموضوعات الثانوية وباستعمال الجمل الموضوعية Thématiques ـ يتزايد مع العمر : فطلّاب الثانوية مثلاً يكتبون نصوصاً يكون مستواها التنظيمي أعلى من النصوص التي يضعها تلامذة من السنتين الدراسيتين الثالثة والسادسة .

تسمح لنا هذه الأبحاث بأن نرسم بعض الملامح المهمّة لتطوّر

التجلّيات في كتابة النصوص . تتألّف النصوص التي يكتبها الأطفال الصغار (أقلّ من 7-8 سنوات) من جمل بسيطة نسبياً ، ما يشبه أكثر قائمة ما ، تجميعاً لعناصر مذكورة واحداً بعد الآخر أي كمجرّد تجميع للأفكار . وتدريجياً ، يأخذ الأشخاص بوضع جمل تكون بنيتها أكثر تعقيداً ، نصوص تحتوي عدداً أكبر من العلاقات (الروابط اللغوية) وتتوافق أكثر مع بنية كلّية (كالمخطّط السردي) . ولدى الأشخاص من عمر 12 سنة وأكثر ، وجد الباحثون تنظيماً شاملاً أكثر ترابطاً ، ونصوصاً تكون مختلف أقسامها أكثر توازناً وكذلك مؤشرات مراجعة وتصميم .

كما بالنسبة للاستيعاب ، يُطرح سؤالان في ما يتعلّق بهذه الاختلافات في التجلّي حسب العمر . ما هي التغيّرات الإدراكية المسؤولة عن التطوّر الملحوظ وكيف تحدث هذه التغيّرات ؟ هنا أيضاً يتعينّ تفحّص بنى المعرفة والسيرورات السيكولوجية .

على صعيد بنى المعرفة ، يحتمل أن تكون كتابة النص متعلّقة إلى حدّ بعيد بتطوّر المعلومات كمّية وغنى ـ سواء بالنسبة لمجال النص التصوّري كما إزاء اصطلاحات اللغة المكتوبة . يُعتقد في الواقع أنّه على الأطفال أن يميّزوا تدريجياً الشفوي عن الكتابي وأن يحوّلوا عدداً معيّناً من قواعد اللغة التخاطبية اصطلاحات خاصّة بالكتابة . هذه المعلومات تسمح للطفل بأن ينجح نجاحاً أفضل فأفضل وأن يضع نصوصاً لجمهور أكثر تنوّعاً مع أهداف أكثر تطوّراً وغنى . عند البداية يعتبر الطفل أنّ التجانس يكمن في السياق كما بالنسبة للّغة المحكية ، وتدريجياً يُدخل في نصّه العناصر التي يقدّمها عادة السياق

عندما يتكلّم . إنّ معلومات الأطفال المتزايدة حول المجالات التصوّرية وجعبة خبراتهم تؤدّي بهم أيضاً للتمكّن من الإعداد والعمل أحسن فأحسن على مضمون معيّن ومعالجة موضوعات أكثر فأكثر تجريدية .

المخطّطات أيضاً ، كشكل من أشكال تنظيم الأحداث في الذاكرة ، تنمو وتتطوّر . وإن كانت موجودة لدى أشخاص صغار جدّاً ، كما رأينا بالنسبة للسيناريوهات في الفصل السابق ، فهي لا تؤدّي ، في نصّ سردي محكي أو مكتوب ، إلى مخطّط سردي حقيقي قبل سنّ التاسعة أو العاشرة . لا يمكن للطفل أن يدرك سير عمل مؤشرات التجانس والترابط داخل النص وأن يستعمل علامات السطح لتمثيلها « إلاّ إذا كان يستطيع ربطها ببنية إدراكية دلالية تمثّل متتاليات الأحداث وطرق تسلسلها » . ويميّز إسبيريه ثلاث مراحل كبيرة في اكتساب المخطّط السردي تتدرّج من سنّ الرابعة إلى الحادية عشر : 1 ـ ظهور الحدث السردي الذي يسمح بتمييز مجموعة معطيات دون رابط حديث منظّم ، 2 ـ ظهور العقدة ـ الحلّ ؛ 3 ـ ظهور مكوّنات ردّة الفعل تجاه الحدث والخلاصة .

ويقترح بيريتر Bereiter متتالية تطوّرية لأنماط كتابة مختلفة منسوبة إلى تكامل أكثر فأكثر اكتمالاً للمعلومات . إنّه يقول بوجود خمس مراحل : 1 ـ الكتابة التجميعية ، حيث يكتب الشخص ما يخطر في باله وحسب ترتيب ورود العناصر ، دون تصميم ، دون كبح ، في شكلٍ قريب من اللغة المحكية ؛ 2 ـ الكتابة المحقّقة ، التي تقوم أيضاً على تجميع للأفكار ولكن حيث الشكل هو أفضل ، والجمل

مبنية بناء أحسن ، ووضع علامات الوقف صحيح والإملاء متحسّنة ؛ 3 ـ الكتابة التواصلية حيث يعي الشخص أكثر المفعول الاجتماعي لنصّه ويبحث عادة عن تأثير على القارىء ؛ 4 ـ الكتابة الموحّدة التي تأخذ باعتبارها منظور الآخرين ، وتتضمّن حسّاً نقدياً وجمالياً ، أي وجهة نظر وأسلوب شخصيين ؛ 5 ـ الكتابة العلومية ، حيث يكون الشخص قادراً على تعديل معلوماته أثناء الكتابة ، يساعده في هذا الفكر التأمّلي .

يستطيع الأشخاص إذاً ، بفضل بنى معرفة أغنى وأكثر تعقيداً ، إدراج واستعمال عدد أكبر من المبادىء والإجراءات الخاصّة بالكتابة في اللحظة نفسها التي يضعون فيها نصّهم . وكلّما كانوا صغار السنّ ، كانوا أقلّ مهارة في أن يأخذوا بعين الاعتبار مجمل متغيّرات السياق ـ التي تمثّلها معلومات معيّنة ـ ، إمّا لأنّهم لا يملكون في ذاكرتهم فكرة عنها ، إمّا لأنّ كفاءاتهم الإدراكية هي أقلّ من أن تتمكّن من الإحاطة بها إحاطة منظّمة .

على صعيد السيرورات السيكولوجية ، يعتقد بعض الباحثين أنّ تطوّر بعض الآليات وتنسيقها هما ضروريان كي تستطيع القدرات الإدراكية أن تتحرّر من أجل سيرورات من مستويات أعلى مثل التصميم ، المراجعة ، التنظيم ، الخ . إنّها مسألة توزيع للإمكانات الإدراكية . وفي ما يخصّ كلاً من السيرورات يُعتقد أنّ الناضجين يضعون تصميماً ، ويعيدون القراءة ويراجعون وينظّمون أفضل وأكثر من الأطفال . وهذا ما يُلاحظ أيضاً لدى أطفال يجدون صعوبة في دمج معلومات جديدة بنصّهم عند الانشاء . نظراً لندرة

الأبحاث في هذا المجال ، فإنّ الفرضيات حول تطوّر مختلف السيرورات ما تزال قليلة .

إنّ الباحثين في الكتابة يجدون سهولة أكبر من الباحثين في الاستيعاب في نسب تطوّر التجلّيات في الكتابة إلى التطوّر الإدراكي . إذاً فإنّ الإجابة عن السؤال الثاني الذي طرحناه أعلاه تتّجه بوضوح في هذا المنحى ، رغم أنّ أي معطى تجريبي لا يؤكد عليها . ويقول بيريتر أنّ تطوّر الكتابة يعكس مستوى التطوّر الإدراكي . وهذا يعني افتراض حدوث تغيّرات في النظام الإدراكي للأفراد وأنّ هذا التطوّر هو مستقلّ نسبياً عن السنّ ، والتجارب ، والتعلّم . كما يُعتقد بوجود توافق بين المراحل الإدراكية المختلفة ومختلف التجلّيات النوعية . فظهور عمليات الإدراك الاجتماعية مثلاً نحو سنّ الثامنة يسمح بتكييف أفضل للإنشاء مع رؤية الآخرين . ويُعتقد أنّ المهارة في وضع نصّ إيضاحي يجب أن تتبع المهارة في تنسيق المعلومات ، مما يقتضي القدرة على النظر وفي آن واحد في عنصرين مع إقامة العلاقات ، أي تجاوز الأنوية Egocentrisme .

يتطوّر تأليف النصوص إذاً مع العمر . وبالرغم من قلّة الأبحاث المتوفّرة حالياً حول طبيعة هذا التطوّر وأسبابه الدقيقة ، يمكن نظرياً الاعتقاد بأنّ التجلّيات الملحوظة تتوقّف بجزء كبير منها على تطوّر الأشخاص الإدراكي .

التطوّر الإدراكي

لقد حدّدنا تأليف النصوص كعملية تفاعل بين وضع محاورة

وكاتب . ثمّ وصفنا بعد ذلك خصائص قطبيْ هذا التفاعل وأشرنا إلى ضرورة اعتبارهما تزامنياً في وضع قالب نظري للكتابة . ومن هنا يتضح أكثر أنّ كتابة النصوص هي أساساً نشاط إنشاء بنية فوقية يجب أن تُعدّ انطلاقاً من نشاطات وضع علاقات ، وتنسيق وتنظيم . والمعلومات المنشّطة عبر وضع المحاورة أو المحصّلة نتيجة بحث وثائقي يجب أن تخضع لسيرورة كبيرة من البناء ، وإعادة التنظيم ، والتوسيع لتلبية متطلّبات المهمّة . عادة لا يكون النص الموضوع مجرّد نسخ لمعلومات من النوع الكتبي ، ولكن تقديماً خاصاً هو نتيجة عمل إدراكي يقوم به الشخص الكاتب . في جميع الأحوال ، يتطلّب تأليف النصوص بناء المادّة الإعلامية وتنظيمها وإعادة تشكيلها . وتظهر الأبحاث أيضاً أنّ لهذا النشاط تطوّراً يتعلّق بعمر الأفراد . في هذا المجال ، يتّفق كافّة الباحثين تقريباً على الإقرار بأنّ هذا التطوّر يرتبط ارتباطاً وثيقاً بالتطوّر الإدراكي لدى الأشخاص الكاتبين .

بالإمكان إذاً تحليل تزايد تجلّيات الأشخاص في مهام الكتابة المنسوب عادة إلى العمر تبعاً لنظرية حول التطوّر الإدراكي . وهكذا يمكن أن نفهم بصورة أفضل كيف يجري تعديل التفاعل بين الكاتب ووضع المحاوَرة على مدى التطوّر لإعطاء تجلّيات مختلفة وما هي البنى الذهنية التي تدعم النشاط الإدراكي للمرء أمام التأليف والكتابة . كما بالنسبة للاستيعاب ، تعطينا نظرية بياجيه **Piaget** في التطوّر الإدراكي إجابات عن هذه الأسئلة وتنيرنا حول تطوّر الكائن الفرد في كتابة النصوص .

كتابة النصوص هي عبارة عن رسم حروف ، وخطّ كلمات وجمل ولكن أيضاً وخاصّة وضع رسالة تبغي نقل فكرة الكاتب وإعلام المتلقي . إذاً تقتضي الكتابة بالضرورة عملاً إدراكياً للإعداد ، ولبناء معلومات ينتج عن التفاعل بين وضع المحاورة والكاتب . على هذا الكاتب ، معظم الأحيان ، إعادة تكوين المعلومات التي يملكها عن الأحداث ، أو الأفعال أو الأشياء الممثّلة في ذاكرته ، ولكن أيضاً وخاصّة ، إعطاؤها تنظيماً وشكلاً يأخذان بعين الاعتبار عوامل كثيرة خارجية وداخلية على السواء مثل القارىء المتوقّع ، السياق الاجتماعي ، الدور الذي ينسبه لنفسه ، الهدف الذي يسعى إليه ، الخ . تستلزم هذه السيرورة سلسلة من النشاطات الذهنية لإقامة العلاقات ، للتصنيف ، للتركيب وللتوسيع ، نشاطات لا يمكن تحقيقها دون دعم جهاز الفرد الإدراكي وطرق تفكيره . إنّ تعلّم الكتابة يستند بالطبع إلى اكتساب سلسلة من مهارات محدّدة ، إلاّ أنّه يتوقّف أيضاً على قدرات الفرد الإدراكية ، وهي قدرات تلعب دوراً مهمّاً .

يركّز الكثير من الباحثين في كتاباتهم النظرية على ضرورة الإحاطة بالمفاهيم المأخوذة عن رؤية بياجيه . يعتقد بيريتر بوجوب بناء قالب لأطوار تطوّر التأليف يختلف بنيوياً واحدها عن الآخر . ويعتبر أولسون وتورّانس[1] وموزنتال أنّ مهمّة التأليف تقتضي أواليات مماثلة وتكييفاً . الباحثان الأوّلان اللذان درسا قدرة

(1) Olson, D.R.; Torrance, N. (1981). «Learning to meet the requirements of written text: language development in the school years».

الأطفال على إقامة علاقات بين معلومات مختلفة يعتقدان بأنّ صغار السنّ يعمدون فقط إلى المماثلة ولا ينجحون هكذا إلاّ في وضع يعرفون فيه الأحداث أو الشخصيات التي تذكرها المعلومات المقدّمة. كما يراهن أنّه كي يتوصّل المرء إلى تنسيق بيانات لا يعرفها كثيراً ، يجب أن يخرج من نفسه ويعمد إلى التكييف آخذاً بعين الاعتبار المعنى الحرفي ومكيِّفاً حدّاً أدنى من تنظيم بنى معرفته مع المعلومات المقدّمة . يعتقد موزنتال أنّه في هذه الحالة ، تتوافق التجلّيات المختلفة مع أطوار إدراكية مختلفة. مثلاً ، القدرة على ربط سيرورات متنوّعة في الكتابة مع عناصر السياق تقتضي أيضاً أواليات المماثلة والتكييف ، مع الإحاطة بالملزمات الخارجية والداخلية الحاضرة في مهمّة كهذه . إذاً تتعلّق المهارة في تنسيق أفكار عديدة بدرجة أنوية الأشخاص . للتوصّل إلى هذا التنسيق يجب ، حسب رأي سكارداماليا ، تجاوز الأنوية ، والمهارة في الإحاطة في وقت واحد بفكرتين أو أكثر هي على علاقة مع القدرات على التصنيف ، ومع إقامة العلاقات المعقدة ، ومع المنطق الافتراضي . أولسون وتورّانس هما من الرأي نفسه ؛ ويعتبران أنّ تنسيق المعلومات يتطلّب إعداداً أكثر ، وعدداً أكبر من الروابط الواضحة بين الأفكار ، وترابطاً أكثر وبياناً أكثر اكتمالاً لمختلف وجهات النظر . وهذا ما لا يمكن تحقيقه تحقيقاً ملائماً إلاّ عندما يتجاوز المرء الأنوية ويتمكّن من النظر بشأن قارىء محتمل وبشأن وجهة نظره الخاصّة .

هذه الفكرة تنضمّ إلى وصف تطوّر بعض قوالب التأليف التي سبق وتحدّثنا عنها . ويعرض وصف بيريتر لأحد أطوار الكتابة التجميعية

فإنّه يعرفه بكونه مجاوَرة عدد من الأفكار كما لو كان الشخص يكتب كلّ ما يخطر في باله دون اعتبار العلاقات الضرورية . يكون عندئذٍ مركَزاً على نفسه فقط ولا يمكنه التفكير بوضع علاقات بين البيانات للحصول على معنى كامل . بارتليت Bartlett تؤمن أيضاً بـأهمّية مفهومي الأنوية والإزاحة عن المركز لدى بياجيه في تفسير تصرّف الأطفال عند مراجعة الكتابة . فهي ترى في هذه المرحلة من سيرورة الكتابة تطبيق أواليات مقارنة واتّخاذ مسافة معيّنة . الأشخاص صغار السنّ قد يجدون بعض الصعوبة في مقارنة تمثيلين مختلفين لحدث واحد ، ممّا يجعلهم غير فعّالين عند المراجعة حيث لا يستطيعون بالفعل أكثر من إضافة جديد إلى المادّة (بالتجميع) دون تحسين فعلي لنصّهم . زيادة على هذا ، يتطلّب هذا النشاط أن يبتعد المرء عن وجهة نظره الخاصّة لينظر في غيرها قبل اختيار الوجهة الأنسب ، وهذا ما يجد الصغار صعوبة في إنجازه . بالنسبة لنولد Nold ، تجبر المراجعة الكاتب على أن يضع نفسه مكان القارىء ، ممّا يستدعي معلومات محدّدة عن وقت وكيفية العمل ، إذاً القدرة على التأمّل حول ما يفعل . هذا النمط من النشاط ما وراء اللغوي الضروري أيضاً في مرحلة التصميم لا يتطوّر إلاّ في وقت متأخر ، لارتباطه بالطور الصوري . ويرى بعض الباحثين أنّ هذه القدرة هي من مستوى صوري متقدّم جدّاً .

هناك القليل من الدراسات التجريبية التي تدعم هذه العلاقة بين التطوّر الإدراكي والتجلّيات في التأليف . إلاّ أنّه بالإمكان تطبيق بعضها . نذكّر بالأبحاث التي تقول بعدم وجود مؤشّر تصميم لدى

التلامذة من السنة الدراسية الثانية وحتّى الثامنة . ويظهر بحث أولسون وتورانس أيضاً الصعوبة الي تعترضهم في إقامة علاقات بالتكييف مع العناصر المطروحة وميلهم إلى مماثلة كلّ شيء مع بنيتهم الذهنية الخاصّة . هناك أيضاً أعمال سكارداماليا حول القدرة على إقامة العلاقة بين وحدات عديدة والقدرة على استعمال التناسبية لمكاملة معلومات في بنية علائقية بسيطة تؤدّي إلى علاقة على العلاقات . وحدهم تلامذة السنة الدراسية السابعة بإمكانهم وضع هذا النوع من الارتيازات .

اهتمّ علماء نفس اللغة من مدرسة جنيف ، في دراستهم حول اكتساب اللغة ، بالدور الذي لعبه الفكر العملاني في وضع الأحاديث الشفوية . وقد حاولوا أن يشرحوا بأكثر ما يمكن من الصدق تكوّن اكتسابات النظام النحوي واقترحوا « توازياً وتضامناً على الصعيدين الإدراكي واللغوي » . نذكّر أنّ بالنسبة لهم ، تلعب الفترة الحسّية ـ الحركية دوراً هامّاً في الاكتسابات اللغوية . فتطوّر الفكر التصوّري والتمثيلات الخاصّة بهذا السنّ «تعطي الطفل استكشافاً يسمح له بتناول البنى النحوية والحوارية الموجودة في لغته » . كما تظهر أعمالهم أنّ الجمل ، بتعقيدها ، وصيغ تعبير العلاقات الزمنية ، وأزمان الأفعال ، واستعمال الظروف ، والروابط ، واكتساب بعض حروف الجرّ واستخدام مجموعة أكبر فأكبر من المدخلات ، كلّ هذا يتبع تطّوراً موازياً لتطوّر المستوى العملاني . وتؤكّد مدرسة بياجيه على الطابع الضروري لبعض البنى الإدراكية لاكتساب وتطوّر اللغة .

نعتقد إذاً أنَّ الأعمال في تـأليف النصوص تقـدّم ما يكفي من المؤشّرات التي تسمح بالاعتقاد أنّ بلوغ المستوى العملاني الملموس ثمّ الصوري هو عـامل مهمّ يجب أخـذه بعين الاعتبـار في تطوّر تجلّيات الأفراد في مهام استيعاب للنصوص .

وفي بحث حديث لنا ، قمنا بتحليل تزايد التجلّيات في مهمّة كتابة نص وصفي تبعاً لمستوى الأشخاص العملاني مع أخذنـا بـالاعتبـار لمختلف خصـائص القـرّاء مثـل الجنس ، والعمـر ، والمعلومات الأساسية وتبعية ـ استقلالية الحقل .

إنّ معلومات الكتّاب الأسـاسية وتبعيـة ـ استقلاليـة الحقل لا تلعب دوراً مهـمّاً فعلاً في تفسـيرِ فوارق التجـلّي الملحـوظـة لـدى الأفراد . أمّا الجنس فهو عامل معبرٌ يجب اعتباره في تأويل مؤشّرات من النمط الكمّي (تتعلّق بطول الارتيازات) ، حيث أنّ الإناث يسجّلن على العموم نقاطاً أعلى من الذكـور . والعمر هـو متغيّرة تكهّنية جيّدة ومعبّرة بالنسبة لمؤشّرات من النوع الكمّي . أخيراً ، يشكّل المستوى العملاني للأفراد أفضل متغيّرة تكهّنية للعديـد من المؤشّرات النـوعيـة (تنـظيم الإنشـاءات) وعـامـلاً مهـمّاً لتفسـير اختلافات التجلّيات بين الأشخاص بالنسبة لهذه المؤشّرات نفسها ، حيث تتميّز المواضيع من المستوى التصوّري وبوضوح عن المواضيع من مستويات عملانية أخرى .

بالإجمال ، فإنّ هذه الدراسة المتعلّقة بكتابة النصوص تؤكّد على النتائج التي توصّلنا إليها في ما يخصّ الاستيعاب في الفصل الأوّل

من هذا الكتاب . مع تقدم العمر ، والحياة الدراسية ، والممارسة ، يكتسب الأفراد المهارات الأساس وينمّون بهذا سلوك تأليف أكثر أوتوماتيكية وأقلّ تطلّباً . إنّ المستوى العملاني وخاصّة التمكّن من قدرات استيعاب وتنسيق مجمل عناصر وضع معيّن ، وكذلك قدرات التعميم الأكبر والخاصّة بالطور التصوّري ، يكمنان خلف الفروقات الملحوظة في تنظيم كتابات الأشخاص . وقد لاحظنا كذلك تفاعلاً بين المستوى العملاني والجنس في بعض النتائج التي تُظهر أنّ الإناث يكتسبن بسرعة أكبر المهارات الأساس في الكتابة . وقد يكون لهذا التحكّم الأسرع بالآليات تأثير على النصوص التي يضعها الأشخاص كما يشير بعض الباحثين . إلاّ أنّ هذه الظاهرة توجد فقط عند الأشخاص الأقلّ تقدّماً على الصعيد الإدراكي .

إنّ الأعمال التي تتناول تطوّر تجلّيات كتابة النصوص تستحقّ أيضاً أن تُتابع . كما يتعيّن تمييز تأثيرات العمر والتطوّر الإدراكي إزاء مختلف السيرورات السيكولوجية العاملة خلال نشاط تأليف النصوص .

على الصعيد التربوي ، ينبغي لتعليم الإنشاء أن يأخذ بالحسبان التطوّر الإدراكي لدى التلاميذ ومستوى امتلاكهم للمهارات الأساس . يبدو في الواقع أنّه عند مستويات تقدّم إدراكي منخفضة ، تتدخّل هذه المهارات في نشاطات التنظيم . عندها يجب النظر بنشاطات تعلّم تدعم وتحسّن التطوّر الإدراكي كما سبق واقترحنا بشأن الاستيعاب .

الفصل الرابع

العلاقة بين استيعاب النصوص وتأليفها

رغم أنّه من المعروف أنّ استيعاب النصوص وتأليفها يتقاسمان العديد من الخصائص المشتركة ، فهناك قليل من الأبحاث التجريبية التي حدّدت طبيعة العلاقات التي قد تنوجد بين هذين النشاطين الإدراكيين .

إنّ الدور سواء العملي أو النظري لهذا التقارب لهو ذو أهمّية كبيرة . على صعيد عملي ، أظهر الكثير من الأبحاث أنّه لتعليم وممارسة بعض تقنيات الاستيعاب أو الكتابة آثار إيجابية على تجلّيات الفهم والتأليف ، ممّا يبرز أهمّية العلاقات بين السيرورتين في تخطيط برامج التعليم. وعلى الصعيد النظري ، قد يكون بإمكان الاكتشافات في كلّ من هذين القطاعين إغناء وتحديد القوالب (النماذج) الإيضاحية المستعملة حالياً في تفسير معطيات الأبحاث . إذ يُحتمل في الواقع ، وكما سبق وأشرنا ، أن يكون بالإمكان اعتبار تذكّر أو تلخيص يحقّقه الأشخاص بعد قراءة نص كنشاط تأليف إدراكي وبالتالي تحليله ، على الأقلّ بالنسبة لهذه المرحلة من سيرورة الاستيعاب ، انطلاقاً من المفاهيم النظرية ذاتها التي تناولناها بشأن كتابة النصوص . من جهة أخرى يقدّم كينتش

kintsch وفان ديك Van Dijk قالبهما النظري على أنّه وصف « لنظام عمليات ذهنية تكمن خلف السيرورات التي تدخل في استيعاب النصوص ووضع ارتيازات تذكّر أو تلخيص » ، ممّا يبرز جيّداً أهمّية اعتبار الاستيعاب والتأليف سيرورتين مرتبطتين في ما بينهما . هذا هو أيضاً رأي بعض الباحثين في التأليف الذين يرون استحالة دراسة الإنشاء دون أخذ سيرورة الاستيعاب بعين الاعتبار .

ما ننوي عمله إذاً هو تقديم عدد معيّن من الاعتبارات التي تُستخدم كأساس لتحليل العلاقات بين الاستيعاب والتأليف . سنحدّد أوّلاً موقع النشاطين في منظور تواصل شامل ؛ ثمّ نصف التوازيات الممكنة من وجهة نظر الفرد في وضع الكتابة والقراءة ؛ وبعد ذلك نعرض بعض الأبحاث التجريبية الحديثة التي تتناول العلاقة بين الاستيعاب والتأليف .

وظيفة واحدة : التواصل

لا يمكن النظر في تأليف النصوص واستيعابها دون العودة إلى نظام تواصل مرسِل ـ رسالة ـ مستقبِل حيث يمثّل إرسال رسالة معيّنة واستقبالها قطبين يتوافقان مع التأليف والاستيعاب . وفي الحالتين ، يتعينّ النظر إلى الرسالة وهي موضوع سيرورات معيّنة مع الأخذ بعين الاعتبار وفي وقت واحد نشاط المرسِل ونشاط المستقبِل أو المرسَل إليه . فعلى الأوّل ، عند وضع الرسالة ، أن يستند على الفرضيات التي يقيمها حول ما يفكّر الثاني وحول طريقته

في معالجة المعلومات التي ستُنقل إليه . وبالنسبة للمستقبل ، فإنّه لا يستطيع ، خلال محاولته الاستيعاب ، أن يهمل نوايا المحادِث أو الكاتب ، ورؤيته للعالم أو تصوّره الخاص للمسألة أو الموضوع المعالج . إذاً يفترض كلا النشاطين التأليف والاستيعاب شكلاً من التوازي الملازم للتواصل الذي يقتضيانه . إنّ التجربة الملموسة للأفراد ، لا سيّما في اللغة المحكية ، تظهر أنّ ناحيتي سيرورة التواصل هما مرتبطتان ارتباطاً وثيقاً . ففي الواقع ، غالباً ما نرى المستقبِل يشارك ويتفاعل في بناء رسالة المرسِل ونستنتج كيف قد يؤدّي تناوب الأدوار التي يلعبها كلّ من الأفراد في وضع التواصل إلى سيرورات مرتبطة ببعضها بشدّة إن لم تكن متماثلة .

يجب مواجهة نشاطيْ التأليف والاستيعاب في الإطار العام للتواصل ويمكن دراستهما كظاهرتي نقل ومعالجة للمعلومات . هكذا فإنّ تعلّم القراءة وتعلّم الكتابة يمكن النظر إليهما كمظهرين لا ينفصلان لسيرورة واحدة هي التمكّن من اللغة المكتوبة . كثير من الأبحاث الحديثة أظهر أنّ السيرورتين تستندان إلى مهارات لغوية متشابهة . يفترض أمون Ammon أنّ السيرورتين تقتضيان تصوّرات تحوّلات ـ مقارنة ، تصنيف ، تمييز ، مثلاً ـ مستقلة عن المضامين المعالجة وتكوّن مهارات أساسية في كلّ وضع تواصل . بهذا المعنى ، يحتمل أن تكون القراءة والكتابة مهمّتين مبتكرتين حيث نشاط الشخص وتطوّره متشابهان إدراكياً عند النظر إليهما ضمن منظور اكتساب اللغة . هكذا ، كلّما قرأ الطفل ، عمل على تنمية مهاراته في الكتابة ، وكلّما كتب ، يمكنه الإفادة أكثر من

قراءاته . القراءة والكتابة هما سيرورتان تدعم إحداهما الأخرى وتتكاملان بالتعميم والنقل بصورة شبه أوتوماتيكية بحكم ضرورات التواصل. في هذا السياق ، لا يمكن تحليل الكتابة دون الاستيحاء من نظريات القراءة ، كما لا يسع الاستيعاب أن ينفصل عن تأليف الرسالة .

بنى معرفة واحدة

لقد ناقشنا طويلاً في الفصلين الماضيين حول أهمّية معلومات الفرد سواء بالنسبة لاستيعاب النصوص أو لتأليفها .

كلّ الباحثين ، وفي كلا المجالين ، يقرّون في الواقع بأهمّية تأثير بنى معرفة الأشخاص ، سواء من حيث غناها أو نوعية تنظيمها ، على تجلّيات الاستيعاب والتأليف . إذ يتكوّن أساس هذين النشاطين من جعبة مكتسبات الأفراد وقدرات الذاكرة الإعلامية والتركيبية ، القدرة على تشكيل تصوّرات تكون عندئذٍ متعلّقة بغنى ومدى تعقّد المفاهيم . إذاً يفترض الاستيعاب والكتابة نشاطاً دلالياً مشتركاً يقوم أساساً على معالجة الدال ـ المدلول لتكوين المعاني .

على هذه الأهمّية أيضاً دور البنيات الفوقية الإدراكية والمخطّطات في كلّ من المهمّتين . إذ تُستخدم طرق التنظيم التذكّرية هذه كتصميم ، في حالة أولى لوضع النص وفي حالة أخرى لاستيعابه . ويعكس الناتجان إذاً ، الإنشاء والتذكّر ، بنى معرفة الأشخاص .

ثمّة بحث يستند إلى هذه الفرضية ويحاول التحقّق من العلاقة بين تجلّي استيعاب وتجلّي تأليف آخذاً كمؤشّر توافق المنتوجين مع بنى

نموذجية لنصوص « إيضاحية » . والبنى الأربع التي اعتمدت هي الوصف ، التسلسل ، التعداد والمقارنة . ويعطي الباحثون تعريفاً مختصراً لكلّ من هذه البنى : أ ـ يطابق الوصف خاصيات أو صفات شيء ما ؛ ب ـ يعدّد التسلسل عناصر تقدّم حسب ترتيب معيّن بصورة تدريجية إزاء الموضوع والسيرورة الموصوفة ؛ ج ـ التعداد هو عبارة عن متسلسلة من العناصر المرتبطة بالفكرة المعالجة ؛ د ـ المقارنة تُبرز التشابهات والفروقات بين عنصرين أو أكثر . وقد جرت هذه الدراسة على طلّاب من المرحلة الأولى الجامعية طرح عليهم الباحثون سلسلتين من المهام بغية تقدير تجلّياتهم في الاستيعاب والتأليف انطلاقاً من إحساسهم تجاه بنى النصوص المعتمدة .

لاحظ الباحثون علاقات ضعيفة ولكن معبّرة بين النقاط الحاصلة في المهمّتين . كما استنتجوا أنّ التجلّي الحاصل في مهمّة التأليف هو متغيّرة تكهّنية جيّدة لنتائج اختبار في القراءة . وقام آخرون بتأويل هذه النتائج مفترضين تدخّل المعلومات المتعلّقة بمختلف أنماط النصوص . هذه المعلمات تُستعمل في مهمّة استيعاب النصوص كما في مهمّة تأليفها .

سيرورات متوازية

يقول سكواير Squire أنّ سيرورة إجمالية واحدة تكمن خلف الاستيعاب والتأليف : ينطلق الفرد من الموضعي كي يذهب إلى الإجمالي . وبالإمكان تحليل النشاطين بمساعدة قالب Bottom-up

أو موجّه من قبل المعطيات . إلاّ أنّ الباحثة سكارداماليا لا تشاطر الرأي نفسه فهي تعتقد بوجود سيرورتين متعاكسين : الكاتب الجيّد ينطلق من الموضعي ليصل إلى الإجمالي (bottom-up) ، في حين أنّ قارئاً جيّداً ينطلق من الإجمالي كي يفهم الموضعي (Top-down) . لا يمكن حالياً حسم هذا النقاش والوضع الأفضل يبدو هو الذي طرحناه بالنسبة للاستيعاب : لا يوجد في الحقيقة منوال عمل وحيد . وبالنسبة لموضوع معيّن ، وتبعاً للمهمّة ، يعتمد الشخص نمط العمل الأوفق . ونعتقد بأنّ هذه التسوية تصلح لنوعي المهام . تجاه وضع جديد ـ مثلاً ، مجال تصوّري غير معروف جيّداً ـ يعتمد القارىء أو الكاتب سيرورات إدراكية تجري أوّلاً معالجة موضعية قبل الوصول إلى بناء المجمل . ومن جهة أخرى ، في وضع معروف ومألوف فإنّه يعمد إلى العكس ، أي يستعمل بنية فوقية ، أو مخطّطاً إدراكياً موجوداً مسبقاً كي يفهم معلومات أحد النصوص أو يؤلّف واحداً منها .

بالإمكان استخلاص بعض التوازيات في ما يتعلّق بالسيرورات السيكولوجية .

1 ـ التنشيط : إنّ قراءة وكتابة نص حول موضوع واحد تنشّطان بنى دلالية متشابهة . الفارق الوحيد ، في هذه المرحلة ، يبدو كون تنشيط المعلومات في حالة التأليف يستفيد من تباعد أكبر ، بينما لا يكون الأمر كذلك في وضع الاستيعاب . في الواقع يشير بعض الباحثين إلى أهمّية قابلية التأثر في القراءة . مثلاً يكون بعض القراء الضعفاء فاعلين أكثر من اللزوم ، بمحاولتهم تصوّر كلّ شيء وفق

معلوماتهم الخاصّة ؛ وعندئذٍ لا يمكنهم الحفاظ على درجة دنيا من قابلية التأثّر لتأمين فهم صحيح للرسالة المنقولة .

2 ـ بناء المدلول : يعمل الكاتب على المادّة المنشّطة آخذاً في اعتباره توجيهات يمليها وصف المهمّة . ويفترض نشاطه بناء المعنى الإجمالي ، ووضع بنية فوقية بالاستدلال وإقامة علاقات بين الطروحات والعبارات . ولدى القارىء تجري مرحلة المعالجة هذه على المادّة المقدّمة في النص وعلى معلومات منشّطة . إذاً يفترض عمله الإدراكي أيضاً بناء مدلول إجمالي ، وبنية فوقية بالاستدلال ، واستباق وإقامة علاقات . يبدو إذاً أنّ نشاطات متوازية ، إن لم تكن متشابهة ، تتواجد في السيرورتين : الاستدلال ، بناء العلاقات بين الطروحات والعبارات ووضع البنية الفوقية .

3 ـ الحفظ : على القارىء أن يخزّن ما يعالجه إذا أراد استعماله فوراً بمعرض تناول معلومات جديدة أو لاحقاً بمعرض عملية تذكّر ، مثلاً . والكاتب لا يخطّ عادة أوّلاً بأوّل كلّ ما ينتقيه ، أو ينظّمه أو ما يفهمه ، بل يخزّن في الذاكرة هذه المادّة كي يحوّلها إلى لغة طبيعية .

4 ـ التأليف والإنشاء : يمكن اعتبار إنشاء النص بمعناه المحض وتأليف تذكّر عمليتين متماثلتين . فالأمر في كلا الحالين عبارة عن استرجاع المادّة المخزّنة في الذاكرة وخطّها في شكل من أشكال اللغة . إلاّ أنّه يمكن للنشاطين تطلّب توسيع بدرجات متفاوتة واستلزام مجهود متفاوت تبعاً لنوع المهمة المستعمل. مثلاً ، يستفيد

تذكّر مباشر في نشاط استيعاب من الآثار التذكّرية التي تسهّل الاسترجاع والخطّ. أمّا التذكّر المؤجّل فيقترب أكثر من مهمّة تأليف حيث يلعب التوسيع دوراً مهمّاً ويتطلّب الخطّ عمل بناء (أو بالأحرى إعادة بناء) أكثر تعقيداً . ويبدو لنا أنّ وضع تذكّر على العموم يتوافق مع سيرورة تأليف نصّ ما ، إلاّ إذا كان النصّ المعالج قصيراً جدّاً .

هذه النظرة السريعة على مختلف السيرورات السيكولوجية العاملة في مهمّتي استيعاب النصوص وتأليفها تدعونا للاستنتاج أنّ التجلّيات الملحوظة في هذين النوعين من النشاطات هي غالباً على ارتباط في ما بينها .

الأبحاث التجريبية

لقد قامت ستوتسكي Stotsky بإحصاء الأعمال التي درست تجريبياً العلاقة بين التأليف والاستيعاب . أشارت المؤلّفة أوّلاً إلى الأبحاث القليلة من هذا النمط ، وعدم معرفتنا الدقيقة الدائم بطبيعة هذه العلاقة وكذلك إلى ضرورة متابعة الدراسات لتحسين معلوماتنا النظرية في المجالين ، ولكن أيضاً لدعم وضع برامج التعليم التي تراعي هذا التفاعل بين النشاطين .

هناك ثلاث فئات من الأبحاث قدّمتها ستوتسكي : 1 ـ دراسات ارتباطية ؛ 2 ـ دراسات تتناول تأثير الكتابة على القراءة ؛ 3 ـ دراسات تتناول تأثير القراءة على الكتابة .

الدراسات الترابطية هي على ثلاثة أنواع : 1 ـ دراسات تظهر

ارتبـاطـات بـين نتيجـة محققـة بعـد اختبـار قـراءة (reading achievement) وقيـاس مهارة في الكتـابة ؛ 2 ـ دراسـات تظهـر ارتباطات بين خبرة القراءة وقياس مهارة في الكتابة ؛ 3 ـ دراسات تعرض ارتباطات بين نتيجة اختبار قراءة وتجلّ يقيّم درجة التعقيد النحوي في النصوص المؤلّفة .

إنّ قياسات مهارة قراءة مختلفة ـ المفردات ، مهارة لغوية ، كفاءة شفوية ، الخ .ـ هي مرتبطة ارتباطاً معبّراً مع التجلّيات في التأليف المقيَّمة بواسطة معايير مثل : مقيـاس الإبداع ، تنـظيم الأفكار ، عـدد الكلمات ، الخ . وتـظهر هـذه الارتبـاطـات بالنسبـة لكـلّ المستويات المدرسية موضع الدراسة ، عند بداية المرحلة الابتدائية أو في المرحلة الثانوية . وينزع هذا الارتباط إلى التزايد مع السنّ حسب أحد الباحثين المذكورين .

وتظهر الأبحاث التي درست العلاقة بين الخبرة في القراءة والمهارة في الكتابة أنّ الكاتبين الجيّدين يقرأون أكثر ، وينوّعون في قراءاتهم ويملكون عدداً أكبر من الكتب من الكاتبين ذوي المستوى الوسط أو الضعفاء .

وهناك دراسات عديدة تقيم العلاقة بين قياس مهارة في القراءة ودرجة التعقيد النحوي في المؤلّفات المقدّرة بنمط بنية الجملة ، بعدد الكلمات ، بعدد وحدات المعلومات ، بطول وحدات المعلومات ، الخ . ثمانية من هذه الأبحاث تستنتج ارتباطات إيجابية معبّرة بين هذه القياسات لدى تلامذة الابتدائي خاصّة ، وبعض مجموعات

طلّاب المرحلة الثانوية . دراستان لم تحصلا على ارتباط معبر ودراسة واحدة اكتشفت ارتباطاً سلبياً . وقد عزت ستوتسكي التناقض في هذه النتائج إلى اختلافات منهجية .

إذاً تظهر الدراسات الارتباطية بعض الحقيقة في النتائج الحاصلة . وكافّة هذه الأبحاث تقريباً تظهر أنّ القرّاء الجيّدين هم كاتبون جيّدون ، وأنّ الكتاب الجيدين يقرأون أكثر من القراء الضعفاء وأنّ القراء الجيدين ينتجون نصوصاً على درجة من التعقيد النحوي أعلى من القراء الضعفاء .

الأبحاث الأخرى التي ذكرتها ستوتسكي تتعلّق بتأثير تعليم القراءة وممارستها على الكتابة أو الكتابة على القراءة . للأعمال المتعلّقة بتعليم الكتابة من أجل تحسين القراءة آثار إيجابية على التذكّر وعلى اختبارات قراءة . من جهة أخرى فإنّ الدراسات التي تسعى لتحسين مهارة الكتابة عبر تجارب في القراءة تحصل على تجلّيات بنفس الجودة إن لم يكن أفضل من دراسة النحو والممارسة المتكرّرة لمواضيع الانشاء .

وهناك دراستان حديثتان من نفس نوع الدراسات التي أشرنا إليها . أجرى الأولى الباحثان تايلور وبيتش[1] اللذان قاما بمقارنة مجموعتين من تلامذة السنة السابعة تلقّتا تدريبين مختلفين . فقد

---

(1) Taylor, B.M.; Beach, R.W. (1984). «The effects of text structure instruction on middle- grade students' comprehension and production of expository text». Reading Research Quarterly, XIX, 134- 146.

تابعت المجموعة الأولى تعلّم وممارسة بناء ملخص تراتبي ، بينما تلقّت الثانية تدريباً يتعلّق بأسئلة حول النص . بعد فترة معالجة متكافئة بالنسبة للمجموعتين ، أُخضع أفرادهما لاختبار استيعاب وكان عليهم أن يضعوا نصّاً . وشاركت في هذا البحث مجموعة ـ فحص ثالثة . كانت النتيجة أن لاحظ الباحثان أنّ مجموعة الأشخاص الذين تلقّوا تدريباً على التلخيص قد حصلت على تجلّ أفضل في عملية التذكّر . أمّا الفوارق الملحوظة بالنسبة لمهمّة الكتابة عند مقارنة مختلف المجموعات فلم تكن معبّرة ، رغم أنّ الأفراد الذين خضعوا لممارسة لتلخيص حصلوا على تجلّيات أفضل من المجموعة الفحص .

الدراسة الثانية أجراها هوروفيتز[1] على طلّاب ثانويين أخضعهم لتدريب على القراءة والكتابة أو على القراءة فقط . وكانت هناك مجموعة ـ فحص شاركت أيضاً في البحث . أمّا المهمّة التي طرحت على الأفراد فكانت تتضمّن نصّين اثنين يتبعهما سؤال لكلّ منهم . وقد لاحظ الباحث أنّ الأشخاص الذين تلقوا تعليماً مختلطاً في القراءة والكتابة يضعون محاولات أطول من محاولات أفراد المجموعة ـ الفحص وأفراد المجموعة التي تلقّت تعليم قراءة أحد النصّين . كما أنّ أفراد المجموعة ـ الفحص تصرّفوا مثل الذين خضعوا لتعلّم القراءة فقط . واستعمال بنية النص ـ سبب / نتيجة ـ هو أفضل لدى الأشخاص الذين تلقّوا تعليماً مختلطاً ممّا هو لدى

(1) Horowitz, R. (1985). «Text patterns : Part II». Journal of Reading, 28, 534-541.

المجموعتين الأخريين . إذاً تتّجه هاتين الدراستين في نفس اتجاه الدراسات التي أوردتها ستوتسكي .

إنّ الأعمال حول العلاقة القائمة بين تجلّيات الاستيعاب والتأليف ليست كثيرة العدد . نظرياً ، من السهل التصوّر أنّ السيرورتين تستندان إلى بنى معرفة متشابهة وتقتضيان نشاطات سيكولوجية إن لم تكن متشابهة فعلى الأقلّ متوازية . تظهر الدراسات التجريبية ، ومعظمها من النوع الارتباطي ، وجود علاقات إيجابية بين نمطيْ التجلّيات . إلاّ أنّه ، نظراً لأنظمة النقاط المعتمدة ـ غالباً إجمالية جدّاً وغير متناظرة ـ ، لا تنيرنا هذه الأبحاث بما يكفي حول العلاقات الخاصّة القائمة بين نشاطات متشابهة ظاهرياً .

لهذا عمدنا إلى هذه المقارنة بين تجلّيات استيعاب النصوص وتأليفها انطلاقاً من متغيّرات متناظرة أو متكافئة نسبياً في المهمّتين[1] .

وقد سمحت لنا تحليلاتنا بالاستنتاجات التالية :

هناك علاقات ضعيفة ولكن معبّرة بين التجلّيات الملحوظة في عمل تلخيص مع نصّ موجود وتجلّيات مهمّة وضع نصّ وصفي . تتناول هذه العلاقات من جهة مؤشّرات المهمّتين الكمّية ، ولكن أيضاً من جهة أخرى النواحي النوعية . بشكل خاص ، تُظهر

(1) Deschênes, A.J. (1986). «La compréhension, la production de textes et le développement de la pensée opératoire».Thèse de doctorat, Université Laval.

الارتباطات الحاصلة بين سجلّ النقاط الذي يمثّل التجلّي في تطبيق قواعد التلخيص ومؤشّرات مهمّة تأليف أنّ للأشخاص الذين يطبّقون أفضل تطبيق قواعد التلخيص تجلّيات أفضل في التأليف ، أي عدداً أكبر من الجمل والطروحات الدلالية ونقاط تنظيم أعلى .

أمّا العلاقات بين تجلّيات التذكّر وتجلّيات تأليف النصوص فهي أيضاً أعلى مرتبة من العلاقات الحاصلة من المقارنة بين التلخيص مع نص موجود والتأليف . هذه الارتباطات تطال الناحية الكمّية ، حيث تتميّز بدرجة أقلّ من الارتباطات الحاصلة بالنسبة للمقارنة تلخيص ـ تأليف ، ولكن أيضاً الناحية النوعية حيث تُبرز القيم المعبّرة مؤشّرات أخرى غير مؤشّرات المقارنة تلخيص ـ تأليف . هنا ، الشخص الذي يحصل على تجلّ جيّد في التنظيم في مهمّة تأليف النص يعطي ارتياز تذكّر أطول ، يتضمّن عدداً أكبر من الجمل الدلالية ، حيث تكون قواعد التلخيص مطبّقة تطبيقاً أفضل والتنظيم أحسن .

بإمكان مؤشّرات التنظيم في تأليف النصوص التكهّن بما بين 10% و17% من تباين مؤشّرات تنظيم تلخيص . ولكن لمؤشّرات تنظيم تلخيص أن تتكهّن بما بين 10% و14% من تباين نقاط التنظيم الحاصلة في مهمّة تأليف نصّ وصفي .

تظهر هذه الكتابات أنّ تأليف نصّ وصفي ، أو كتابة تلخيص أو كتابة تذكّر ليست مهمّات مختلفة تماماً . فالقدرة على التعبير كتابة بسهولة متفاوتة (والمنسوبة إلى طول النصوص) تنعكس في التجلّيات المكتوبة ، سواء كانت تأليفاً ، أو تلخيصاً أو تذكّراً .

ضمن هذا المنظور ، تبدو لنا قوالب الاستيعاب غير كاملة عندما تتناول هذه الناحية من التأليف . في الواقع قد يلتقي أشخاص معيّنون (أو مجموعات معيّنة) صعوبات في الحصول على تجلّيات استيعاب جيّدة وذلك ليس لأنّهم لا يعالجون معلومات النصّ المصدر كما ينبغي ، ولكن لأنّهم يواجهون صعوبات في تحقيق ملائم لبعض النشاطات العاملة لحظة إنتاج ارتيازهم (شفهياً أو خطّياً) .

الخلاصة

هل يمكن التفكير بقالب نظري متكامل لمعالجة المعلومات يحيط في وقت واحد بنشاطات استيعاب النصوص وتأليفها ؟ حتّى الآن ، لم يسمح ضعف قوالب التأليف بهذا التصوّر ، وقد تكون التعميمات التي تتطلّبها هذه الرؤية أضعفت القوالب الأكثر دقّة في الاستيعاب .نعتقد أنّه بالإمكان تصوّر هذا النموذج النظري المتكامل لمعالجة المعلومات وأنّه من الممكن حالياً الإحاطة بثلاثة محاور أساسية . أوّلاً ، يسمح التوثيق المتوفّر باعتبار أنّ المهمّتين تتطلّبان إعمال معلومات الشخص عبر نشاطات تنشيط محتويات الذاكرة واسترجاعها . وهناك ناحيتان أخريان تبدوان واعدتين انطلاقاً من الأعمال التي حقّقناها . يظهر أنّ بناء المدلول بواسطة بنية فوقية إدراكية هو مشترك للنشاطين . إضافة إلى ذلك ، يستند طورا التأليف في الاستيعاب والانشاء ـ التحرير في التأليف إلى سيرورات مشتركة أو على الأقلّ إلى مهارات كتابة مشتركة . ضمن هذه الشروط ، على البحث في مجال الاستيعاب ، حسب رأينا ، أن يلتفت أكثر إلى سيرورة الخطّ ، وقولبة الكلمات والتسجيل . أمّا البحث في التأليف فعليه من جهته أن يكون أكثر تحديداً في ما يخصّ

ما يسمّيه تصميماً وأن يقوم بتحليل أفضل لما يؤلّفه الأشخاص تبعاً للنشاطات الإدراكية الخاصّة بإقامة البنى الفوقية .

هذا وقد تناولت معظم الأبحاث في مجال الاستيعاب نصوصاً من النوع السردي . هذه الأعمال سمحت بإبراز بعض خصائص القرّاء والنصوص التي تؤثّر على تجلّيات التذكّر . من جهة أخرى وحيث أنّ الباحثين في علم النفس الإدراكي يهتمّون بالتعلّم والتعليم ، فإنّهم يلتفتون أكثر فأكثر إلى النصوص المسمّاة « إيضاحية » . وهناك أعمال كثيرة نجدها مذكورة ضمن لائحة مراجع هذا الكتاب يمكن إعطاؤها كأمثلة حديثة نسبياً عن دراسات اختبارية تستعمل نصوصاً هدفها الأوّل هو الإعلام وليس القصّ . وأهمّية جعل الأبحاث تتناول نصوصاً ترمي إلى كسب معلومات جديدة هي اهمّية مزدوجة . فمن جهة ، وبما أنّ هذا النوع من النصوص يقترب أكثر من النصوص المستعملة في المدارس للتعليم بشكل عام ، يصبح من السهل نقل نتائج الأبحاث التي تتعلّق بهذه النصوص إلى أوضاع تعليمية واقعية . ومن جهة أخرى ، يمكن لهذه الأعمال أيضاً أن تعطي وبسرعة توجيهات حتّى حول بناء النصوص المستعملة لغايات تعليمية ، ممّا يحسّن المادّة التربوية المعتمدة في الصفّ . وهناك باحثون عدّة يعتقدون بأهمّية إجراء كمّية أكبر من الأبحاث حول هذه النصوص « الإيضاحية » . ضمن هذا الإطار ، يجب أن نستعيد بصورة منهجية الأعمال التي أنجزت حول النصوص السردية ، ولكن بتطبيقها الآن على نصوص « إيضاحية » .

هذه المهمّة ، ورغم كونها أكثر تعقيداً من المهمّة الأولى ـ حيث أنّ بنى هذا النوع الأخير من النصوص هي أكثر تنوّعاً من بنى النصوص السردية ـ يمكنها الاعتماد على الاكتشافات التي حُقِّقت في دراسة النصوص السردية .

إنّ النواحي المهمّة في الأبحاث التي تتعينّ متابعتها أو المباشرة بها في استيعاب النصوص وتأليفها بغية تنقية قوالبنا النظرية يجب أن تتناول حسبما نرى :

1 ـ دور المعلومات الأساسية لدى الأشخاص في اكتساب معلومات جديدة ؛

2 ـ نشاط التأليف في مهمّة استيعاب النصوص ؛

3 ـ نشاط إقامة البنية الفوقية في مهمّة تأليف النصوص .

وهناك مجالات أخرى لم نوسّعها كثيراً في هذه الدراسة الأحادية تستحقّ انتباه الباحثين إذا أردنا إعطاء المتمرِّسين وسائل لدعم سيرورات الكاتبين والقرّاء السيكولوجية . يتعلّق المجال الأوّل بالنشاط ما راء الإدراكي . ثمّة أعمال حديثة حول ما وراء الذاكرة تُظهر وجود علاقة معبرة بين المعلومات ما وراء الذاكرية لدى الأشخاص وتجلّيهم في الحفظ . يتعينّ سبر مجال ما وراء الاستيعاب الذي قد يقدّم لنا معلومات وثيقة الصلة بالموضوع حول نشاط القرّاء . وهكذا أيضاً بالنسبة للتأليف حيث ينبغي أن نتعرّف أكثر إلى نشاطات المراقبة لدى الأشخاص الكاتبين . المجال الثاني يتعلّق بتعليم استراتيجيات الاستيعاب . في مؤلّفات حديثة ، يلاحظ الكتّاب نقص الإطار النظري لشرح نشاطات الاستيعاب ، وعدم

الترابط بين الأهداف وهذه النشاطات أو الغياب الكلّي تقريباً لتعليم هذه النشاطات (أقلّ من 1% منَ الوقت يكرَّس لتعليم الاستيعاب في بعض الصفوف الابتدائية) . وغالباً ما يكون التركيز على التفكيك décodage أو تعلّم النحو في تعليم الفرنسية مثلاً ، بحيث تهمل سيرورات الاستيعاب والتنظيم السيكولوجية إلى حدّ متفاوت البعد . إنّ تعلّم تلخيص النص ، واستعمال الترسيمات ، والمخططات ، وطرح التساؤلات وإجراء القياسات والمقارنات هي نشاطات إدراكية تؤمّن المهارة في استيعاب النصوص وتأليفها . وهناك أعمال عدّة تظهر إمكان تعليم هذه النشاطات بسهولة وإمكان تحسين نوعية فهم الطلّاب . أخيراً يتعينّ على الباحثين أن يحلّلوا تحليلاً أفضل العمليات الإدراكية الكامنة خلف هذه الاستراتيجيات كي يأتي تعليمها أكثر ملاءمة آخذاً في اعتباره تطوّر الافراد الإدراكي .

المراجع

ALVERMANN, D.E., SMITH, L.C. et READENCE, J.E. (1985). Prior knowledge activation and the comprehension of compatible and incompatible text. *Reading Research Quarterly*, *XX*, 420-436.

AMMON, P. (1981). Communication skills and communicative competence: A neo-Piagetian process-structural view. W.P. DICKSON (Ed.), *Children's oral communication skills*, 13-33. New York. Academic Press.

ANDERSON, R.C. (1976). Concretization and sentence learning. H. Singer et R.B. RUDDELL (Eds.). *Theoretical models and processes of reading*, 588-596. Newark: IRA

ANDERSON, J.R. (1981). Effects of prior knowledge on memory for new-information. *Memory and Cognition*, *9*, 237-246.

ANDERSON, R.C. et PICHERT, J.W. (1978). Recall of previously unrecallable information following a shift in perspective. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, *17*, 1-12.

ARMBRUSTER, B.B. et GUDBRANDSEN, B. (1986). Reading comprehension in social studies programs. *Reading Research Quarterly*, *XXI*, 36-48.

ATHEY, I. (1976). Developmental processes and reading processes – Invalid inferences from the former to the latter. H. SINGER et R.B. RUDDELL (Eds.), *Theoretical models and processes of reading*, 730-742. Newark: IRA.

BAIN, D., BRONCKART, J.P., et SCHNEUWLY, B. (1983). *Typologie du texte français contemporain*. Document non publié.

BAKER, L. et BROWN, A.L. (1984). Metacognitive skills and reading. D. PEARSON (Ed.), *Handbook of reading research*, 353-394. New York: Longman.

BARR, R. (1986). Studying classroom reading instruction. *Reading Research Quarterly*, *XXI*, 231-236.

BARTLETT, E.J. (1982) Learning to revise: some component processes. M. NYSTRAND (Ed.), *What writers know: The language, process, and structure of written discourse*, 345-363. New York: Academic Press.

BEAUDICHON, J. (1977) À propos de « Acquisition du langage et développement cognitif » *La genèse de la parole*, 161-168. Paris: PUF.

BEAUGRANDE, R. de (1982a) Psychology and composition: past, present and futur. M. NYSTRAND (Ed.), *What writers know: The language, process, and structure of written discourse*, 211-267. New York: Academic Press.

BEAUGRANDE, R. de (1982b) Les contraintes générales qui affectent les processus de compréhension du langage. *Bulletin de psychologie, XXXV*, 683-694.

BEAUGRANDE, R. de (1984). Critères d'évaluation des modèles du processus de lecture. G. DENHIÈRE (éd.), *Il était une fois... Compréhension et souvenir de récits*, 315-379. Lille: PUL.

BEREITER, C. (1980). Development in writing. L.W. GREGG et E.R. STEINBERG (Eds.), *Cognitive processes in writing*, 73-93. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.

BEREITER, C. et SCARDAMALIA, M. (1983). Levels of inquiry in writing research. P. MOSENTHAL, L. TAMOR et S.A. WALMSLEY (Eds.), *Research on writing*, 3-25. New York: Longman.

BERRY, D.C. (1983). Metacognitive experience and transfer of logical reasoning. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology, 35A*, 39-49.

BIDEAUD, J. (1980). Nombre, sériation, inclusion, irrégularité du développement et perspective de recherche. *Bulletin de psychologie, XXXIII*, 659-665.

BIRKMIRE, D.P. (1985). Text processing: the influence of text structure, background knowledge, and purpose. *Reading Research Quarterly, XX*, 314-326.

BLACK, J.B., WILKES-GIBBS, D. et GIBBS, R.W. Jr. (1982). What writers need to know that they need to know. M. NYSTRAND (Ed.), *What writers know. The language, process, and structure of written discourse*, 325-343. New York: Academic Press.

BORKOWSKI, J.E. et CAVANAUGH, J.C. (1979). Metacognition and intelligence theory. M. FRIEDMAN, J.O. DAS et N. O'CONNOR (Eds.), *Intelligence and learning*, 253-258. New York: Plenum Press.

BORKOWSKI, J.G., PECK, V.A., REID, M.K., et KURTZ, B.E. (1983) Impulsivity and strategy transfer: metamemory as mediator. *Child Development, 54*, 459-473.

BOYER, J.V. (1985). L'utilisation de la structure textuelle pour la lecture des textes documentaires au primaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 1985, *XI*, 219-232.

BRACEWELL, R.J. (1983) Investigating the control of writing skills P. MOSENTHAL, L TAMOR et S.A WALMSLEY (Eds). *Research on writing*, 177-203. New York: Longman

BRANSFORD, J.D. et JOHNSON, M.K. (1973). Considerations of some problems of comprehension W. G. CHASE (Ed.). *Visual information processing*, 383-459. New York: Academic Press

BRAY, N W., HERSH, R E. et TURNER, L.A. (1985). Selective remembering during adolescence *Developmental Psychology*, *21*, 290-294

BRITTON, J. (1982) Spectator role and the beginnings of writing. M NYSTRAND (Ed.). *What writers know: The language, process, and structure of written discourse*, 149-169. New York Academic Press.

BRONCKART, J.P. (1977a) *Théories du langage* Bruxelles: Pierre Mardaga Éditeur

BRONCKART, J.P. (1977b). Acquisition du langage et développement cognitif *La genèse de la parole*, 137-159 Paris: PUF

BRONCKART, J.P. et SCHNEUWLY, B. (1983). La production des organisateurs textuels chez l'enfant. M. MOSCATO et G. PIERAUT LE BONNIEC (éd.). *Ontogenèse des processus psycholinguistiques et leur actualisation*. Paris: PUF.

BROOKS, L.W. et DANSEREAU, D.F. (1983). Effects of structural schema training and text organisation on expository prose processing. *Journal of Educational Psychology*, *75*, 811-820.

BROUGHTON, J.M. (1981). Piaget's structural developmental psychology II. logic and psychology *Human Development*, *24*, 195-224.

BROWN, A.L (1978). Knowing when, where, and how to remember: a problem of metacognition. R. GLASER (Ed.). *Advances in instructional psychology*, 77-165. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.

BROWN, A.L. (1980). Metacognitive development and reading. R J. SPIRO, B.C. BRUCE et W.F. BREWER (Eds.). *Theoritical issues in reading comprehension*, 453-481. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.

BROWN, A.L. (1981). Metacognition: The development of selective strategies for learning from texts. M.L. KAMIL (Ed.). *Directions in reading: Research and instruction*, 21-43. Washington, D.C.: The National Reading Conference, Inc.

BROWN, A.L. (1982). Learning how to learn from reading. J.A. LANGER et M.T. SMITH-BURKE (Eds.). *Reader meets author Bridging the gap*, 26-53. Newark IRA.

BROWN, A.L., CAMPIONE, J.C. et BARCLAY, C.R. (1979). Training and self-checking routines for estimating test readiness: generalization from list learning to prose recall. *Child Development*, *50*, 501-512.

BROWN, A.L., CAMPIONE, J.C. et DAY, J.O. (1981). Learning to learn: on training students to learn from texts. *Educational Researcher, 10*, 14-21

BROWN, A.L., CAMPIONE, J.C. et MURPHY, M P. (1977). Maintenance and generalization of trained metamnemonic awareness in educable retarded children. *Journal of Experimental Child Psychology, 24*, 191-211.

BROWN, A.L. et DAY, J.O. (1983) Macrorules for summarizing texts: the development of expertise. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior, 22*, 1-14.

BROWN, A.L., DAY, J.D. et JONES, R.S. (1983). The development of plans for summarizing texts. *Child Development, 54*, 968-979.

BROWN, A.L. et DELOACHE, J.S. (1978). Skills, plans and self-regulation. R.S. SIEGLER (Ed.), *Children's thinking: What develops?* 3-35. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.

BROWN, A.L., PALINCSAR, A.S. et ARMBRUSTER, B.B. (1984). Instructing comprehension fostering activities in interactive learning situations. H. MANDL, L.L. STEIN et T. TRABASSO (Eds.), *Learning and comprehension of text*, 255-286. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.

BROWN, A.L. et SMILEY, S.S. (1978). The development of strategies for studying texts. *Child Development, 49*, 1076-1088.

BUCHEL, F.P. (1982). Metacognitive variables in the learning of written text. A. FLAMMER et W. KINTSCH (Eds.), *Discourse processing*, 352-359. Amsterdam: North-Holland.

BUREAU, C. (1985) Le français écrit au secondaire, drame ou espoir? *Interface, 6*, 22-27.

CALLAHAN, D. et DRUM, P.A. (1981). Reading ability and prior knowledge as predictors of eleven and twelve year olds' text comprehension *Reading Psychology: An International* Quarterly, *5*, 145-151.

CAMPIONE, J.C. et BROWN, A.L. (1977). Memory and metamemory development in educable retarded children. R.V. KAIL Jr. et J.W. HAGEN (Eds.), *Perspectives on the development of memory and cognition*, 367-406. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.

CARPENTER, P.A. et JUST, M.A. (1977). Integrative processes in comprehension. D. LABERGE et S.J. SAMUELS (Eds.), *Basic processing reading: perception and comprehension*, 217-241. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.

CARR, E.M. (1985). The vocabulary overview guide: a metacognitive strategy to improve vocabulary comprehension and retention. *Journal of Reading, 28*, 684-689.

CARRELL, P.L. (1983). Three components of background knowledge in reading comprehension. *Language Learning, 33*, 183-207.

CAVANAUGH, J.C. et BORKOWSKI, J.G. (1979) The metamemory-memory « connection »: effects of strategy training and maintenance. *The Journal of General Psychology, 106*, 161-174.

CAVANAUGH, J.C. et BORKOWSKI, J.G. (1980). Searching for metamemory-memory connections: a developmental study. *Developmental Psychology, 16*, 441-453.

CAVANAUGH, J.C. et PERLMUTTER, M. (1982) Metamemory: a critical examination. *Child Development, 53*, 11-28.

CHIESI, H.L., SPILICH, G.J. et VOSS, J.F. (1979). Acquisition of domain-related information in relation to high and low domain knowledge. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior, 18*, 257-273

CHOMSKY, N. (1981). *Réflexions sur le langage*. Paris: Flammarion

CLARK, C.M., FLORIO, S., ELMORE, J.L., MARTIN, J. et MAXWELL, R. (1983) Understanding writing instruction: issues of theory and method. P. MOSENTHAL, L. TAMOR et S.A. WALMSLEY (Eds.), *Research on writing*, 236-264. New York, Longman

COOPER, C.R. (1983). Procedures for describing written texts. P. MOSENTHAL, L. TAMOR et S.A. WALMSLEY (Eds.), *Research on writing*, 287-313. New York: Longman

DEAN, R.S. et ENEMOH, A.C. (1983). Pictorial organization in prose learning. *Contemporary Educational Psychology, 8*, 20-27.

DELOACHE, J.S., CASSIDY, D.J. et BROWN, A.L. (1985) Precursors of mnemonic strategies in very young children's memory. *Child Development, 56*, 125-137.

DEMETRIOU, A. et EFKLIDES, A. (1985). Structure and sequence of formal and postformal thought: general patterns and individual differences. *Child Development, 56*, 1062-1091.

DENHIÈRE, G. (1979) Compréhension et rappel d'un récit par des enfants de 6 à 12 ans. *Bulletin de psychologie, XXXII*, 803-819.

DENHIÈRE, G. (1982a). Schéma(s)? Vous avez dit schéma(s)? *Bulletin de psychologie, XXXV*, 717-731.

DENHIÈRE, G. (1983). Ouvrir (x, fenêtre) et ouvrir (x, yeux): de l'analyse expérimentale à l'étude sur le terrain de la lecture et de la compréhension de textes. *Rééducation orthophonique, 21*, 431-451.

DENHIÈRE, G. (1975). Mémoire sémantique, conceptuelle ou lexicale? *Langages, 40*, 41-73.

DENHIÈRE, G. (à paraître). Story comprehension and memorisation by children: the role of input –, conservation –, and output processes. M. PERLMUTTER et F. WEENERD (Eds.). *Cognitive and metacognitive factors in memory development*.

DENHIÈRE, G. (1982b). Relative importance of semantic information and recall of narratives. Some hypotheses and results. F. KLIX, J. HOFFMAN et E. VAN DER MEER (Eds.). *Cognitive research in psychology*, 139-151. Amsterdam: North-Holland.

DENHIÈRE, G. (1984). Introduction à l'étude psychologique du traitement de texte. G. DENHIÈRE (éd.). *Il était une fois... Compréhension et souvenir de récits*, 15-44. Lille: PUL.

DENHIÈRE, G. (1985a). De la compréhension de textes à l'intelligence artificielle. *Québec français*, 48-49.

DENHIÈRE, G. (1985b). *De la compréhension à la lecture*. Centre d'études de psychologie cognitive, document n° 36.

DENHIÈRE, G. et DESCHÊNES, A.J. (1985). *Please, Tell me what you know, I will tell you what you can learn*. Paper presented at the first European Conference for Research on Learning and Instruction, University of Leuven, Belgium.

DENHIÈRE, G. et DESCHÊNES, A.J. (en préparation a). *Connaissances initiales et acquisition d'informations nouvelles à l'aide de textes. Première partie: aspects théoriques et méthodologiques*

DENHIÈRE, G. et DESCHÊNES, A.J. (en préparation b). *Connaissances initiales et acquisition d'informations nouvelles à l'aide de textes. Deuxième partie: études empiriques et problèmes à résoudre.*

DENHIÈRE, G. et LANGEVIN, J. (1981). *La compréhension et la mémorisation de récits: aspects génétiques et comparatifs*. Communication au Colloque international de langue française, Université de Liège.

DENHIÈRE, G. et LE NY, J.F. (1980). Relative importance of meaningful units in comprehension and recall of narratives by children and adults. *Poetics*, 9, 147-161.

DENIS, M. (1982a). Images et représentations sémantiques. *Bulletin de psychologie*, *XXXV*, 545-552.

DENIS, M. (1982b). On figurative components of mental representations. F. KLIX, J. HOFFMANN et E. VAN DER MEER (Eds.). *Cognitive research in psychology*, 65-71. Amsterdam: North-Holland.

DESCHÊNES, A.J. (1985). *Le résumé comme stratégie de compréhension et d'apprentissage*. Communication présentée au quatrième congrès annuel de l'Association canadienne pour l'étude de l'éducation des adultes, Montréal.

DESCHÊNES, A.J. (1986). *La compréhension, la production de textes et le développement de la pensée opératoire*. Thèse de doctorat, Université Laval.

EHRLICH, S (1982) Construction d'une représentation de texte et fonctionnement de la mémoire sémantique *Bulletin de psychologie, XXXV*, 659-671

ELKIND, D. (1976). Cognitive development and reading H SINGER et R B RUDDELL (Eds). *Theoretical models and processes of reading*. 331-340 Newark· IRA.

ELKIND, D. (1980) Strategic interactions in early adolescence J ADELSON (Ed). *Handbook of adolescent psychology*. 432-444 New York. Wiley and Sons.

ELKIND, D. (1981) *Children and adolescents Interpretative essays on Jean Piaget (Third Edition)* New York Oxford University Press

ENGLERT, C S et HIEBERT, E H (1984) Children's developing awareness of text structures in expository materials *Journal of Educational Psychology*. *76*, 65-74

ESPERET, E. (1984) Processus de production· genèse et rôle du schéma narratif dans la conduite de récit. M MOSCATO et G. PIERAUT-LE BONNIEC (éd). *Le langage: construction et actualisation*. 179-196 Rouen. PUR.

FAYOL, M. (1978). Les conservations narratives chez l'enfant *Enfance*. *4-5*. 247-259.

FAYOL, M (1984). Vers une psycholinguistique textuelle génétique. Le cas de l'acquisition du récit. M. MOSCATO et G PIERAUT-LE-BONNIEC (éd.). *Points de vue sur le langage*.

FERREIRO, E. (1977). Vers une théorie génétique de l'apprentissage de la lecture. *Revue suisse de psychologie*, *36*. 109-130.

FERREIRO, E (1978). What is written in a written sentence? A developmental answer *Journal of Education*. *160*. 25-39.

FISCHER, P.M et MANDL, H. (1984). Learner, text variables, and the control of text comprehension and recall. H. MANDL, N.L. STEIN et T. TRABASSO (Eds.). *Learning and comprehension of text*, 213-254. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.

FISCHER, P.M. et MANDL, H. (1982). Metacognitive regulation of text processing· aspects and problems concerning the relation between self-statements and actual performance. A. FLAMMER et W.K. KINTSCH (Eds.), *Discourse processing*. 339-351. Amsterdam: North-Holland.

FIVUSH, R. (1984). Learning about school: the development of kinder-gartners school scripts. *Child Development*, *55*. 1697-1709

FLAVELL, J.H. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. B.C. RESNICK (Ed.), *The nature of intelligence*. 231-235. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.

FLAVELL, J.H. (1978). Metacognitive development. J.M. SCANDURA et C.J. BRAINERD (Eds.), *Structural process models of complex human behavior*, 213-245. The Netherlands: Sijthoff et Noordhoff.

FLAVELL, J.H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring. *American Psychologist*, *34*, 906-911.

FLAVELL, J.H. (1981). Cognitive monitoring. W.P. DICKSON (Ed.), *Children's oral communication skills*, 35-60. New York: Academic Press.

FLAVELL, J.H., SPEER, J.R., GREEN, F.L. et AUGUST, D.L. (1981). The development of comprehension monitoring and knowledge about communication. *Monographs of Society for research in child development*, *46*, (5, Série n° 192).

FLAVELL, J.H. et WELLMAN, H.M. (1977). Metamemory. R.V. KAIL, Jr. et J.W. TAGEN (Eds.), *Perspectives on the development of memory and cognition*, 3-33. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.

FLOOD, J. et LAPP, P. (1986). Types of texts: the match between what students read in basal and what they encounter in tests. *Reading Research Quarterly*, *XXI*, 284-297.

FLOWER, L.S. et HAYES, J.R. (1980). The dynamics of composing: making plans and juggling constraints. L.W. GREGG et E.R. STEINBERG (Eds.), *Cognitive processes in writing*, 31-50. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.

FORREST-PRESSLEY, D.L., MACKINNON, G.E. et GARY WALLER, T. (1985). *Metacognition, cognition, and human performance*. New York: Academic Press.

FRAGER, A.M. et THOMPSON, L.C. (1985). Teaching college study skills with a news magazine. *Journal of Reading*, *28*, 404-407.

FRANK, B.M. et DAVIS, J.K. (1982). Effect of field-independence match or mismatch on a communication task. *Journal of Educational Psychology*, *74*, 23-31.

FRASE, L.T. (1981). Writing, text and the reader. C.H. FREDERIKSEN et J.F. DOMINIC (Eds.), *Writing: The nature, development, and teaching of written communication (Vol. 2)*, 210-221. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.

FREDERIKSEN, C.H. (1985). *Comprehension of different types of text structure*. Paper presented at the Canadian Psychological Association Meeting, Halifax.

FREDERIKSEN, C.H. et DOMINIC, J.F. (1981). Perspectives on the activity of writing. C.H. FREDERIKSEN et J.F. DOMINIC (Eds.), *Writing: The nature, development, and teaching of written communication (Vol. 2)*, 11-20. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.

FREEDMAN, S.W. et CALFEE, R.C. (1983). Holistic assessment of writing: experimental design and cognitive theory. P. MOSENTHAL, L. TAMOR et S.A. WALMSLEY (Eds.). *Research on writing*, 75-98. New York: Longman.

GAMBRELL, L.B. et HEATHINGTON, B.S. (1981). Adult disabled reader's metacognitive awareness about reading tasks and strategies. *Journal of Reading Behavior, XIII*, 215-222.

GIASSON, J. et THÉRIAULT, J. (1983). *Apprentissage et enseignement de la lecture*. Montréal: Les Éditions Ville-Marie inc.

GLOBERSON, T., WEINSTEIN, E. et SHARABANY, R. (1985). Teasing out cognitive development from cognitive style: a training study. *Developmental Psychology, 21*, 682-691.

GOLDMAN, S.R. et VARNHAGEN, C.K. (1983). Comprehension of stories with no obstacle and obstacle endings. *Child Development, 54*, 980-992.

GOLDSCHMID, M.L., MOESSINGER, P., FURRER-STERN, T., KOLRIFFY, A., et ROZMUSKI, J. (1982). Text processing: a comparison of reading and listening. A. FLAMMER et W. KINTSCH (Eds.). *Discourse processing*, 521-526. Amsterdam: North-Holland.

GORDON, C.J. (1985). Modeling inference awareness across the curriculum. *Journal of Reading, 28*, 444-447.

GOULD, J.D. (1980). Experiments on composing letters: some facts, some myths, and some observations. L.W. GREGG et E.R. STEINBERG (Eds.). *Cognitive processes in writing*, 97-127. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.

GRAVES, M.F., PRENN, M.C., et COOKE, C.L. (1985). The coming attraction: previewing short stories. *Journal of Reading, 28*, 594-599.

GUNDLACH, R.A. (1982). Children as writers: the beginnings of learning to write. M. NYSTRAND (Ed.). *What writers know: The language, process, and structure of written discourse*, 133-151. New York: Academic Press.

HASHER, L. et ZACKS, R.T. (1984). Automatic processing of fondamental information. *American Psychologist, 39*, 1372-1388.

HAYES, J.R. et FLOWER, L.S. (1980). Identifying organization of writing processes. L.W. GREGG et E.R. STEINBERG (Eds.). *Cognitive processes in writing*, 3-30. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.

HAYES, J.R. et FLOWER, L.S. (1983). Uncovering cognitive processes in writing: an introduction to protocol analyses. P. MOSENTHAL, L. TAMOR et S.A. WALMSLEY (Eds.). *Research on writing*, 206-219. New York: Longman.

HEALY, M.K. (1981). Purpose in learning to write: an approach to writing in three curriculum areas. C.H. FREDERIKSEN et J.F. DOMINIC (Eds.). *Writing: The nature, development and teaching of written communication (Vol. 2)*, 224-233. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.

HIEBERT, E.H., ENGLERT, C.S. et BRENNAN, S. (1983). Awareness of text structure in recognition and production of expository discourse. *Journal of Reading Behavior*, *XV*, 63-79.

HIRSCH, E.D. Jr. et HARRINGTON, D.P. (1981). Measuring the communicative effectiveness of prose. C.H. FREDERIKSEN et J.F. DOMINIC (Eds.), *Writing: The nature, development and teaching of written communication (Vol. 2)*, 189-207. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.

HOROWITZ, R. (1985a). Text patterns: Part I. *Journal of Reading*, *28*, 448-454.

HOROWITZ, R. (1985b). Text patterns: Part II. *Journal of Reading*, *28*, 534-541.

HUTEAU, M. (1975). Un style cognitif: la dépendance – indépendance à l'égard du champ. *Année psychologique*, *75*, 197-267.

HUTEAU, M. (1980). Style cognitif et pensée opératoire. *Bulletin de psychologie*, *XXXIII*, 667-674.

INHELDER, B. (1979). Langage et connaissance dans le cadre constructiviste. *Théories du langage, théories de l'apprentissage*, 200-212. Paris: Seuil.

JOHNSON, P. (1982). Effects on reading comprehension of building background knowledge. *Tesol Quarterly*, *16*, 503-516.

JOHNSTON, P.H. (1982). *Reading comprehension assessment: a cognitive basis*. Newark: IRA.

JOHNSTON, P.H. (1984). Prior knowledge and reading comprehension test bias. *Reading Research Quarterly*, *XIX*, 219-239.

JONASSEN, D.H. (1982). Individual differences and learning from text. D. JONASSEN (Ed.), *The Technology of text*, 441-463. Englewood Cliffs, N.J.: Educational Technology Publications.

KARMILOFF-SMITH, A. (1977). Développement cognitif et acquisition de la plurifonctionnalité des déterminants. *La genèse de la parole*, 169-177. Paris: PUF.

KEATING, D.P. (1980). Thinking processes in adolescence. J. ADELSON (Ed.), *Handbook of adolescent psychology*, 211-246. New York: Wiley and Sons.

KEENAN, J.M. et BROWN, P. (1984). Children's reading rate and retention as a function of the number of propositions in a text. *Child Development*, *55*, 1556-1569.

KEENAN, J.M. (1986). Development of microstructure processes in children's reading comprehension: effect of number of different arguments. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, *12*, 614-622.

KENNEDY-ARLIN, P. (1981). Piagetian tasks as predictors of reading and math readiness in grades K-1. *Journal of Educational Psychology*, *73*, 712-721.

KINTSCH, W., MANDEL, T.S. et KOZMINSKY, E. (1977). Summarizing scrambled stories. *Memory and Cognition*, *5*, 547-552.

KINTSCH, W. et VAN DIJK, T.A. (1984). Vers un modèle de la compréhension et de la production de textes. G. DENHIÈRE (éd.), *Il était une fois... Compréhension et souvenir de récits*, 85-142. Lille: PUL.

KINTSCH, W. et VAN DIJK, T.A. (1975). Comment on se rappelle et on résume des histoires. *Langages*, *40*, 98-116.

KINTSCH, W. et VAN DIJK, T.A. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, *85*, 363-394.

KINTSCH, W. et YARBROUGH, J.C. (1982). Role of rhetorical structure in text comprehension. *Journal of Educational Psychology*, *74*, 828-834.

KINTSCH, W. et YOUNG, S.R. (1984). Selective recall of decision relevant information from text. *Memory and Cognition*, *12*, 112-117.

KITCHENER, K.S. (1983). Cognition, metacognition, and epistemic cognition. *Human Development*, *26*, 222-232.

KLIX, F., HOFFMANN, J. et VAN DER MEER, E., (1982). Le stockage de concepts et leur utilisation cognitive. *Bulletin de psychologie*, *XXXV*, 533-543.

KOSOFF, T.O. (1981). The effects of three types of written introductions on children's processing of text. M.L. KAMIL (Ed.), *Directions in reading: Research and instruction*, 219-227. Washington, D.C.: The National Reading Conference, Inc.

KREUTZER, M.A., LEONARD, C. et FLAVELL, J.H. (1975). An interview study of children's knowledge about memory *Monographs of Society for research in child development*, *40*, (1, Série n° 159).

KURDEK, L.A. et BURT, C.W. (1981) First- through sixth-grade children's metacognitive skills: generality and cognitive correlates. *Merrill-Palmer Quarterly*, *27*, 287-305.

KURTZ, B.E., BORKOWSKI, J G. et DESHMUKH, K. (1986). *Metamemory development in Maharastran children: influences from home and school.* Paper presented at the annual meeting of AERA, San Francisco.

LACHMAN, J.L., LACHMAN, R. et THRONESBURY, C. (1979). Metamemory through the adult life-span. *Developmental Psychology*, *15*, 543-551.

LANGER, J.A. (1981). From theory to practice: a prereading plan. *Journal of Reading*, *25*, 152-156.

LANGER, J.A. (1982a). *Examining background knowledge and text comprehension*, Ed. 234419 CS 207865.

LANGER, J.A. (1982b). Facilitating text processing: The elaboration of prior knowledge. J.A. LANGER et M.T. SMITH-BURKE (Eds.), *Reader meets author/Bridging the gap*, 149-162. Newark: IRA.

LANGEVIN, J. (1983) La mémorisation de textes et les personnes handicapées sur le plan cognitif *Repères*, Université de Montréal, n° *2*, 5-61.

LEFEBRE-PINARD, M et PINARD, A. (1984). Taking charge of one's cognitive activity, a moderator of competence E. NEIMARK (Ed). *Moderators of competence*. Hillsdale, N J.: Erlbaum.

LEGENDRE-BERGERON, M F. (1980). *Lexique de la psychologie du développement de Jean Piaget* Chicoutimi: Gaëtan Morin Éditeur.

LENTIN, L. (1971). *Genèse de l'acquisition du langage de 3 à 7 ans, structures syntaxiques*. Travaux du Centre de recherche de l'éducation spécialisée et de l'adaptation scolaire, n° *3*.

LE NY, J -F. (1975). Sémantique et psychologie *Langages*, *40*, 3-29.

LE NY, J.-F (1979). *La sémantique psychologique* Paris PUF

LINDSAY, P et NORMAN, D (1980). *Traitement de l'information et comportement humain. Une introduction à la psychologie* Paris, Montréal. Études vivantes

LODEWIJKS, H.G L.C. (1982) Self-regulated versus teacher provided sequencing of information in learning from text. A FLAMMER et W. KINTSCH (Eds.). *Discourse processing*, 509-520 Amsterdam North-Holland.

LOVETT, M.W. (1981) Reading skill and its development: theoretical and empirical considerations G E MACKINNON et T G WALLER (Eds.). *Reading research Advances in theory and practice*. (Vol. 3), 1-37 New York. Academic Press

LUCARIELLO, J et NELSON, K (1985). Slot-filler categories as memory organizers for young children. *Developmental Psychology*, *21*, 272-281

MAKI, R.H. et BERRY, S.L (1984). Metacomprehension of text material. *Journal of Experimental Psychology Learning, Memory, and Cognition*, *10*, 663-673

MANDL, H et BALLSTAEDT, S.P. (1982) Effects of elaboration on recall of texts. A FLAMMER et W.K KINTSCH (Eds). *Discourse processing*. 482-494. Amsterdam North-Holland.

MANDL, H et SCHNOTZ, W (1985). *New directions in discourse processing* Paper presented at the First European Conference for Research on Learning and Instruction University of Leuven, Belgium.

MANDLER, J M (1982a). An analysis of story grammars. F KLIX, J. HOFFMAN et E. VAN DER MEER (Eds). *Cognitive research in psychology*, 129-138 Amsterdam. North-Holland

MANDLER, J M (1982b). Some use and abuses of a story grammar. *Discourse Processes*, *5*, 305-318

MANDLER, J.M (1984) À la recherche du conte perdu structure de récit et rappel G DENHIÈRE (éd). *Il était une fois . Compréhension et souvenir de récits* 185-230 Lille PUL

MANDLER, J M (1983) Structural invariants in development L. LIBEN (Ed.). *Piaget and the fundations of knowledge*. 97-124 Hillsdale, N J . Erlbaum.

MARING, G H et FURMAN, G. (1985) Seven « whole class » strategies to help mainstreamed young people read and listen better in content area classes *Journal of Reading*. *28*, 694-700

MARKMAN, E.M (1977). Realizing that you don't understand a preliminary investigation *Child Development*. *48*, 986-992

MARKMAN, E M (1979). Realizing that you don't understand elementary school children's awareness of inconsistencies. *Child Development*. *50*. 643-655.

MARKMAN, E M (1981). Comprehension monitoring W P DICKSON (Ed.), *Children's oral communication skills*. 61-84 New York: Academic Press

MARR, M.B et GORMLEY, K (1982) Children's recall of familiar and unfamiliar text *Reading Research Quarterly*. *XVIII*, 89-105.

MARSH, G., FRIEDMAN, M . WELCH, V. et DESBERG, P (1981). A cognitive developmental theory of reading acquisition G E MACKINNON et T G WALLER (Eds). *Reading research: Advances in theory and practice*. (Vol 3). 199-221 New York· Academic Press

MARTINS, D. (1982). Influence of affect on comprehension of a text. *Text 4*. 141-154.

MATSUHASHI, A. (1982). Explorations in the real-time production of written discourse. M NYSTRAND (Ed). *What writers know: The language, proc ess, and structure of written discourse*. 260-290 NewYork Academic Press

MCCUTCHEN, D. (1986). Domain knowledge and linguistic knowledge in the development of writing ability *Journal of Memory and Language*. *25*, 431-444.

MCGEE, L M (1981) Good and poor reader's ability to distinguish among and recall ideas of different levels of importance. M.L. KAMIL (Ed). *Directions in reading· Research and instruction*. 64-70 Washington, D.C.. The National Reading Conference, Inc.

MEYER, B.J.F . BRANDT, D.M. et BLUTH, G.J. (1980) Use of top-level structure in text· key for reading comprehension in ninth-grade students *Reading Research Quarterly*. *1*, 72-103

MEYER, B.J F. et FREEDLE, R.O. (1984). Effects of discourse type on recall *American Educational Research Journal*. *21*, 121-143.

MEYER, B.J.F. et RICE, G.E. (1982) The interaction of reader strategies and the organization of text *Text 2*, 155-192

MOSENTHAL, P (1983) On defining writing and classroom writing competence P MOSENTHAL, L TAMOR et S A WALMSLEY (Eds). *Research on writing*, 26-71. New York: Longman.

MOSENTHAL, P et NA, T J. (1981). Classroom competence and children's individual differences in writing. *Journal of Educational Psychology, 73*, 106-121

MYERS, M et PARIS, S.G (1978). Children's metacognitive knowledge about reading. *Journal of Educational Psychology, 70*, 680-690.

NELSON, D.L., BAJO, M T. et CASANUEVA, D. (1985) Prior knowledge and memory: the influence of natural category size as a function of intention and distraction. *Journal of Experimental Psychology Learning, Memory, and Cognition, 11*, 94-105.

NOELTING, G (1980a) The development of propositional reasoning and the ratio concept. Part I – Differentiation of stages. *Educational Studies in Mathematics, 11*, 217-253

NOELTING, G. (1980b) The development of propositional reasoning and the ratio concept. Part II – Problem – structure at successive stages, problem solving strategies and the mechanism of adaptative restructuring *Educational Studies in Mathematics, 11*, 331-363

NOELTING, G. (1982). *Le développement cognitif et le mécanisme de l'équilibration* Chicoutimi: Gaëtan Morin Éditeur.

NOIZET, G (1982). L'activité opératoire lors de la lecture de phrases *Bulletin de psychologie, XXXV*, 607-619

NOLD, E W. (1981) Revising. C H FREDERIKSEN et J F DOMINIC (Eds). *Writing The nature, development and teaching of written communication (Vol 2)*, 67-79. Hillsdale, N J. Erlbaum.

ODELL, L., GOSWAMI, D, et HERRINGTON, A. (1983) The discourse-based interview: a procedure for exploring the tacit knowledge of writers in non-academic settings. P. MOSENTHAL, L. TAMOR et S A. WALMSLEY (Eds). *Research on writing*, 220-235 New York: Longman.

OLSON, D.R. et TORRANCE, N. (1981). Learning to meet the requirements of written text. language development in the school years. C.H. FREDERIKSEN et J.F. DOMINIC (Eds.), *Writing: The nature, development, and teaching of written communication (Vol. 2)*, 235-255. Hillsdale, N.J.. Erlbaum.

OMANSON, R.C., TRABASSO, T. et WARREN, W.H. (1978). Goals, inferential comprehension, and recall of stories by children. *Discourse Processes, 1*, 337-354.

PARIS, S.G et JACOBS, J.E (1984) The benefits of informed instruction for children's reading awareness and comprehension skills *Child Development, 55*, 2083-2093.

PARIS, S.G. et LINDAUER, B.K. (1982). The development of cognitive skills during childhood. B. WOLMAN (Ed.), *Handbook of developmental psychology*, 333-349. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.

PEARSON, P.D., GORDON, C. et HANSEN, J. (1979). The effect of background knowledge on young children's comprehension of explicit and implicit information. *Journal of Reading Behavior, XI*, 201-209.

PELMUTTER, M. (1978) What is memory aging the aging of? *Developmental Psychology, 14*, 330-345.

PEZDEK, K. et HARTMAN, E.F. (1983) Children's television viewing: attention and comprehension of auditory versus visual information. *Child Development, 53*, 1015-1023

PEZDEK, K., LEHRER, A. et SIMON, S. (1984). The relationship between reading and cognitive processing on television and radio *Child Development, 55*, 2072-2082.

PEZDEK, K. et STEVENS, E. (1984). Children's memory for auditory and visual information on television. *Developmental Psychology, 20*, 212-218.

PIAGET, J. (1970). Piaget's theory. P.H. MUSSEN (Ed.), *Carmichael's manual of child psychology*, 703-732 New York: Wiley and Sons.

PIAGET, J. (1967). *La psychologie de l'intelligence*. Paris: Armand Collin.

PIAGET, J. (1972) Intellectual evolution from adolescence to adulthood. *Human Development, 15*, 1-12.

PIAGET, J. (1977). *La naissance de l'intelligence chez l'enfant* Paris: Delachaux et Niestlé

PIAGET, J. et INHELDER, B. (1968). *Mémoire et intelligence*. Paris PUF.

PIERRE, R. (1981). *L'anticipation dans la compréhension du texte écrit*. Thèse de doctorat, Université de Montréal.

PIOLAT, A., DENHIÈRE, G., DAVID, L., GUILLAUD, N. et MAIS, C (1985) *Restitution orale ou écrite d'un récit lu, entendu ou présenté en images*. Laboratoire de psychologie expérimentale (Aix-en-Provence) et Centre scientifique d'Orsay (Orsay), Document n° *24*.

PYNTE, J. et DENHIÈRE, G.(1982). Influence de la thématisation et du statut syntaxique des propositions sur le traitement de récits. *L'Année psychologique, 82*, 101-129.

RABINOWITZ, M. et MANDLER, J.M. (1983). Organization and information retrieval. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition, 9*, 430-439.

RAPHAEL, T.E et TIERNEY, R.J (1981) The influence of topic familiarity and the author-reader relationship on detection of inconsistent information M L KAMIL (Ed), *Directions in reading Research and instruction*, 44-50. Washington, D.C. The National Reading Conference, Inc

REDER, L.M. et ANDERSON, J R (1980) A comparison of texts and their summaries: memorial consequences. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, *19*, 121-134.

REED, S.K. (1982). *Cognition: theory and applications*. Monterey· Brooks Cole.

RENTEL, V. et KING, M. (1983). Present at the beginning. P MOSENTHAL, L. TAMOR et S.A. WALMSLEY (Eds.), *Research on writing*, 139-176. New York: Longman

RICHAUDEAU, F. (1985). The reading process in 6 diagrams *Journal of Reading*, *28*, 504-512.

ROBERGE, J.J. et FLEXER, B.K. (1984) Cognitive style, operativity and reading achievement. *American Educational Research Journal*, *21*, 227-236

ROBINSON, E.J. et ROBINSON, W.P (1983) Communication and metacommunication. quality of children's instructions in relation to judgments about the adequacy of instructions and the locus of responsibility for communication failure *Journal of Experimental Child Psychology*, *36*, 305-320.

RODRIGUEZ, J H. (1985). When reading can mean understanding more *Journal of Reading*, *28*, 701-705.

ROLLER, C.M. (1985). The effects of reader- and text-based factors on writers' and readers' perceptions of the importance of information in expository prose. *Reading Research Quarterly*, *XX*, 437-457.

ROTH, C. (1983). Factors affecting developmental changes in the speed of processing *Journal of Experimental Child Psychology*, *35*, 509-528.

RUMELHART, D.E. (1980). Schemata· the building blocks of cognition R.J. SPIRO, B.C. BRUCE et W.F BREWER (Eds.), *Theoretical issues in reading comprehension*, 33-58. Hillsdale, N J.. Erlbaum.

RUMELHART, D.E. et NORMAN, D.A. (1978). Accretion, tuning and restructuring. three modes of learning. J.W COTTON et R. KLATZKY (Eds), *Semantic factors in cognition*. Hillsdale, N J : Erlbaum.

RUMELHART, D.E. et ORTONY, A.(1977). The representation of knowledge in memory. R.C. ANDERSON, R.J. SPIRO et W.E. MONTAGUE (Eds), *Schooling and the acquisition of knowledge*, 99-135. Hillsdale, N J.: Erlbaum.

RUNCO, M.A. et PEZDEK, K. (1984). The effect of television and radio on children's creativity. *Human Communication Research*, *11*, 109-120.

SALATAS WATERS, H. (1980). « Class News »: a single-subject longitudinal study of prose production and schema formation during childhood. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, *19*, 152-167.

SALATAS WATERS, H. (1981). Organizational strategies in memory for prose. a developmental analysis. *Journal of Experimental Child Psychology, 32*, 223-246.

SALATAS WATERS, H. et LOMENICK, T. (1983). Levels of organization in descriptive passages: production, comprehension, and recall. *Journal of Experimental Child Psychology, 35*, 391-408.

SANACORE, J. (1984). Metacognition and the improvement of reading: some important links. *Journal of Reading, 27*, 706-712.

SANFORD, A.J. et GARROD, S. (1982). Vers la construction d'un modèle psychologique de la compréhension du langage écrit. *Bulletin de psychologie, XXXV*, 643-648.

SCARDAMALIA, M. (1981). How children cope with the cognitive demands of writing. C.H. FREDERIKSEN et J.F. DOMINIC (Eds.), *Writing: The nature, development, and teaching of written communication (Vol. 2)*, 81-103. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.

SCARDAMALIA, M., BEREITER, C. et GOELMAN, H. (1982). The role of production factors in writing ability. M. NYSTRAND (Ed.), *What writers know: The language, process, and structure of written discourse*, 173-210. New York: Academic Press.

SCHELL, R.E. et HALL, E. (1980). *Psychologie génétique*. Montréal: Éditions du Renouveau pédagogique inc.

SCHMIDT, C.R., SCHMIDT, S.R. et TOMALIS, S.M. (1984). Children's constructive processing and monitoring of stories containing anomalous information. *Child Development, 55*, 2056-2071.

SCHMIDT, S.R (1985). Encoding and retrieval processes in the memory for conceptually distinctive events. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition, 11*, 565-578.

SHANNON, D. (1985). Use of top-level structure in expository text: an open letter to a high school teacher. *Journal of Reading, 28*, 426-431.

SCHNEIDER, W., BORKOWSKI, J.G., KURTZ, B.E. et KERWIN, K. (à paraître). Metamemory and motivation: a comparison of strategy use and performance in German an American children. *Journal of Cross-Cultural Psychology*.

SIMARD, J.P. (1984). *Guide du savoir-écrire*. Montréal: Les Éditions de l'Homme.

SINCLAIR, H.J. (1974a). *L'acquisition du langage d'un point de vue piagétien*. XVI International Congress of Logopedics and Phoniatrics, Interlaken.

SINCLAIR, H.J. (1974b). *Problèmes actuels en psycholinguistique*. Paris: Éditions du Centre national de la recherche scientifique.

SINGER, H. (1976). Theoretical models of reading. H. SINGER et R.B. RUDDELL (Eds.). *Theoretical models and processes of reading*, 634-654. Newark: IRA.

SKA, B. (1983). Contexte, texte ou mémoire: de quoi dépend la compréhension d'un message? *Repères*, Université de Montréal, n° 2, 95-160.

SLACKMAN, E et NELSON, K. (1984). Acquisition of an unfamiliar script in story form by young children *Child Development*, 55, 329-340.

SLATER, W H., GRAVES, M.F. et PICHÉ, G.L (1985). Effects of structural organizers on ninth-grade students' comprehension and recall of four patterns of expository text. *Reading Research Quarterly*, XX, 189-202.

SMILEY, S S., OAKLEY, D.D., WORTHEN, D., CAMPIONE, J.C. et BROWN, A.L (1977). Recall of thematically relevant material by adolescent good and poor readers as a function of written versus oral presentation. *Journal of Educational Psychology*, *69*, 381-387.

SMITH, F. (1979). *La compréhension et l'apprentissage*. Montréal: HRW.

SMITH, F. (1983). Reading like a writer. *Language Arts*, *60*, 558-567.

SMITH, S.P (1985). Comprehension and comprehension monitoring by experienced readers *Journal of Reading*, *28*, 292-300.

SMITH, S.P. et JACKSON, J.H. (1985). Assessing reading/learning skills with written retellings. *Journal of Reading*, *28*, 622-630.

SPILICH, G.J., VESONDER, G.T., CHIESI, H.L. et VOSS, J.F. (1979). Text processing of domain-related information for individuals with high and low domain knowledge. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, *18*, 275-290.

SPIRO, R.J. (1980). Constructive processes in prose comprehension and recall. R.J. SPIRO, B.C. BRUCE et W.F. BREWER (Eds), *Theoretical issues in reading comprehension*, 245-278. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.

SPIRO, R.J. (1982). Subjectivité et mémoire. *Bulletin de psychologie*, *XXXV*, 553-556.

SPIRO, R.J. et TIRRE, W.C. (1980). Individual differences in schema utilization during discourse processing. *Journal of Educational Psychology*, *72*, 204-208.

SQUIRE, J.R. (1983). Composing and comprehending: two sides of the same basic process. *Language Arts*, *60*, 581-589.

STAHL, A. (1974). Structural analysis of children's compositions. *Research in the Teaching of English*, *8*, 184-205.

STAHL, A. (1977). The structure of children's compositions: developmental and ethnic differences. *Research in the Teaching of English*, *11*, 156-263.

STEIN, N.L. et TRABASSO, T. (1982). What's a story: an approach to comprehension and instruction. R. GLASER (Ed.), *Advances in instructional psychology (2)*, 213-267. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

STERNBERG, R.J. et POWELL, J.S. (1983). Comprehending verbal comprehension. *American Psychologist*, *38*, 878-893.

STEVENS, K.C. (1980). The effect of background knowledge on the reading comprehension of ninth graders. *Journal Reading Behavior*, *12*, 151-154.

STOTSKY, S. (1983). Research on reading writing relationships: a synthesis and suggested directions. *Language Arts*, *60*, 627-642.

SULIN, R.A. et DOOLING, D.J. (1974). Intrusion of a thematic idea in retention of prose. *Journal of Experimental Psychology*, *103*, 255-262.

TAMOR, L. et BOND, J.T. (1983). Text analysis: inferring process from product. P. MOSENTHAL, L. TAMOR et S.A. WALMSLEY (Eds.), *Research on writing*, 99-138. New York: Longman.

TAYLOR, B.M. (1980). Children's memory for expository text after reading. *Reading Research Quarterly*, *XV*, 399-411.

TAYLOR, B.M. et BEACH, R.W. (1984). The effects of text structure instruction on middle-grade students' comprehension and production of expository text. *Reading Research Quarterly*, *XIX*, 134-146.

TIERNEY, R.J. et MOSENTHAL, J. (1982). Discourse comprehension and production: analyzing text structure and cohesion. J.A. LANGER et M.T. SMITH-BURKE (Eds.), *Reader meets author/Bridging the gap*, 55-104. Newark: IRA.

TOURETTE, E. (1982). Compétence cognitive et performance linguistique. *Bulletin de psychologie*, *XXXIV*, 167-175.

TOURETTE, G. (1984). Dépendance-indépendance à l'égard du champ et lecture. *Bulletin de psychologie*, *XXXVII*, 325-331.

TOWNSEND, M.A.R. (1983). Schema shifting: children's cognitive monitoring of the prose-schema interaction in comprehension. *Journal of Experimental Child Psychology*, *36*, 139-149.

TOWNSEND, M.A.R. (1980). Schema activation in memory for prose. *Journal of Reading Behavior*, *XII*, 49-53.

TRICE, A.D. (1984). The remedial college writer: 1. composing skills. *Reading Improvement*, *21*, 199-202.

VAN DIJK, T.A. (1984). Macrostructures sémantiques et cadres de connaissances dans la compréhension du discours. G. DENHIÈRE (éd.), *Il était une fois... Compréhension et souvenir de récits*, 49-84. Lille: PUL.

VÉZIN, J F. et VÉZIN, L. (1982). Compréhension de texte et intégration cognitive *Bulletin de psychologie*, *XXXV*, 649-657

VÉZIN, L (1980) Aspect schématique de la mémorisation de textes *Journal de psychologie normale et pathologique*, *4*, 445-467.

WALKER, C.H. et MEYER, B J.F. (1980) Integrating different types of information in text. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, *19*, 263-275.

WILKES, A.L., ALRED, G. et AL-AHMAR, H (1983). Reading strategies and the integration of information as indicated by recall and reading times. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, *35A*, 65-77.

WHITEHURST, G.D. et SONNENSCHEIN, S (1981). The development of informative messages in referential communication. Knowing when versus knowing how. W.P. DICKSON (Ed.), *Children's oral communication skills*, 127-141 New York: Academic Press.

WINOGRAD, P.N. (1984). Strategic difficulties in summarizing texts *Reading Research Quarterly*, *XIX*, 404-425.

WITKIN, H.A. COX, P W. GOODENOUGH, D.R et MOORE, C.A (1977) Field-dependent and field-independent cognitive styles and their educational implications. *Review of Educational Research*, *47*, 1-64

WIXSON, K K. (1981). The effects of postreading questions on children's comprehension and learning. M L KAMIL (Ed.), *Directions in reading: Research and instruction*, 243-248. Washington, D.C.: The National Reading Conference, Inc.

WIXSON, K.K. (1984) Level of importance of postquestions and children learning from text. *American Educational Research Journal*, *21*, 419-433.

YOUNG, D.R. et SCHUMACHER, G.M (1983). Context effects in young children's sensitivity to the importance level of prose information. *Child Development*, *54*, 1446-1456.

YOUNG, R (1981). Problems and the composing process. C.H. FREDERIKSEN et J.F. DOMINIC (Eds.), *Writing. The nature, development, and teaching of written communication (Vol 2)*, 59-66. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.

فهرست

الموضوع　　　　　الصفحة

1991 / 1 / 377

هـذا الكتـاب

تعرُض هذه الدراسة بـالنسبة لكـلّ من نشاطي استيعـاب النصوص وتأليفها الإدراكيين ، قالباً نظرياً يسمح بفهم أفضل للسيرورات السيكولوجية التي تكمن خلفهـا . كما تشير إلى العديد من الأعمال حول الناحية التطورية للتجليّات الملحوظة في هذين النمطين من المهامّ وتناقش دور الفكر العملاني إزاء العمر لتفسير هذا التطوّر . وتتناول أخيراً التوازي بين هذين النشاطين الادراكيين وتتساءل حول إمكان وضع قالب نظري وحيد يحيط في وقت واحد باستيعاب النصوص وبتأليفها .

« إستيعاب النصوص وتأليفها » كتاب يهمّ كلّ شخص يريد أن يعرف ويفهم فهماً أفضل النشاطات السيكولوجية التي تعمل في أوضـاع قراءة النصـوص ، واستيعابهـا ، وتأليفهـا أو كـلّ شخص يهتم بالطريقة التي يرسل عبرها الرسائل المكتوبة أو يتلقّاها ويعالجها .

المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع